

FERNANDA SILVA VELOSO
SWEDER SOUZA
(ORGS.)

EXPERIÊNCIAS TEÓRICO-DIDÁTICAS NA (TRANS)FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DE COVID-19



APOIO





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca
Reitor

Prof^a. Dr^a. Graciela Bolzón de Muniz
Vice-Reitora

Apoio:



SETOR DE EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz
Diretor do Setor de Educação

Prof^a. Dr^a. Odisséa Boaventura de Oliveira
Vice-Diretora do Setor de Educação

BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Maria Teresa Alves Gonzati
Bibliotecária

REVISÃO

Altair Pivovar
Fernanda Silva Veloso

CONSELHO EDITORIAL

Altair Pivovar
Fernanda Silva Veloso
Sweder Souza
Taísa Barbosa Robuste

Fernanda Silva Veloso
Sweder Souza
(Organizadores)

**EXPERIÊNCIAS TEÓRICO-DIDÁTICAS NA (TRANS)FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DE
COVID-19**

Curitiba | 2020

Atribuição 4.0 Internacional



Esta é uma Licença de Cultura Livre!



Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem a possibilidade de alterá-la ou utilizá-la para fins comerciais.

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

E 96 Experiências teórico-didáticas na (trans)formação inicial de professores de línguas no contexto de Covid-19 / Fernanda Silva Veloso ; Sweder Souza (Orgs.) – Curitiba : Setor de Educação-UFPR, 2020.
il. : 0,84 MB ; ePUB

ISBN 978-65-86233-58-2

1. Linguística – Metodologia. 2. Professores de línguas. 3. Professores – Formação. 4. COVID-19 (Doença). 5. Coronavírus. I. Veloso, Fernanda Silva. II. Souza, Sweder. III. Título.

CDD 418.007

SUMÁRIO

Prefácio	5
<i>Paula Garcia de Freitas</i>	

Apresentação	7
---------------------------	----------

CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO

Fernanda Silva Veloso
Sweder Souza

METODOLOGIAS DE ENSINO DE LE: PANDEMIA, CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICA DOCENTE	13
--	-----------

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Seção I

METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS NO CONTEXTO EMERGENCIAL DA UFPR

CAPÍTULO I	26
GRAMÁTICA E TRADUÇÃO	

Isabel Ribeiro

CAPÍTULO II	34
MÉTODO AUDIOLLINGUAL	

Denis Maciel Pedroso

CAPÍTULO III	40
ABORDAGEM HUMANISTA	

Márcio Rivabem Winheski
Vinícius Peretti

CAPÍTULO IV	50
ABORDAGEM POR GÊNERO	

Mariana Soares de Andrade
Ana Carolina Oliveira Freitag

CAPÍTULO V	59
ABORDAGEM POR TAREFA	

Maiara Afonso de Lima
Victor Hugo da Silva

CAPÍTULO VI	67
ABORDAGEM POR CONTEÚDO	

Lucas Pereira Gioppo
Nicole Moya

Seção II MÍDIAS: SEMINÁRIOS TEÓRICOS E PRÁTICAS DIDÁTICAS

GRAMÁTICA E TRADUÇÃO	82
MÉTODO AUDIOLLINGUAL	82
ABORDAGEM HUMANISTA	82
ABORDAGEM POR GÊNERO	82
ABORDAGEM POR TAREFA	82
ABORDAGEM POR CONTEÚDO	82
SOBRE OS AUTORES E OS ORGANIZADORES	83

PREFÁCIO

Experiências teórico-didáticas na (trans)Formação Inicial de Professores no contexto da SARS-CoV-2 (COVID-19) é o nome deste livro. Quando fui convidada, em meio à pandemia, por Fernanda Silva Veloso e Sweder Souza para escrever o seu prefácio, perguntei-me como conseguiria “dar conta” de mais essa tarefa.

No entanto, esse momento histórico está nos ensinando muito mais do que anos de sala de aula foram capazes de fazer, principalmente no que se refere à (trans)formação do professor. Primeiro, não precisamos “dar conta” de nada. Fazendo o que dá, a cada dia, nós, professores estamos NOS dando conta de que já é muito, muito mais do que éramos capazes de fazer em tempos normais.

O professor, a disciplina que ministrava, sua sala de aula – virtual, neste momento – os recursos e o modo como interagia com os alunos são outros. Mudaram também as condições e as motivações para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer: internet que cai, entes que perderam os empregos, crianças dentro de casa, professores dentro de seus lares, compartilhamento de computadores, de telas, de dores. Todos tivemos que reaprender a (con)viver com esse vírus que ainda está rondando no ar e em nossas vidas, colocando em cheque todas as nossas verdades.

Por isso, experiências de sucesso precisam ser também compartilhadas. São (pequenas) vitórias que nos ajudam a enxergar a beleza de nossa profissão, do professor que se reinventa e faz de tudo para que seus alunos aprendam mais e melhor, inclusive (para não dizer principalmente) no contexto de COVID-19. É o caso deste livro, que reúne os artigos elaborados pelos alunos da disciplina EM 118 - Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas: Espanhol, Francês e Italiano, ofertada pelo Departamento de Teoria e Prática da Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, ministrada pela professora Fernanda Silva Veloso no primeiro semestre de 2020.

Nessa oferta remota, os alunos foram convidados a refletir sobre as abordagens/métodos de ensino e transformar tais reflexões em textos científicos de naturezas distintas: a) um artigo, que pode ser lido nas páginas a seguir e b) um vídeo sobre a abordagem de ensino estudada. Em minha trajetória como formadora de professores, coordenando projetos como o Licenciatar-italiano e o IsF-italiano aqui na UFPR, tenho percebido que quanto mais

os licenciandos são convidados a produzir conhecimento, sobre a teoria, sobre a própria prática ou sobre suas diversas experiências, mais abertos a mudanças e ao diálogo serão. E é de professores assim que a escola precisa; de profissionais cientes do seu papel transformador.

Este livro coloca a “prática docente em foco”, a partir da perspectiva dos próprios alunos. “Prática docente em foco” foi escrito assim, entre aspas, porque é o nome também de um projeto de extensão coordenado por mim e pela professora Fernanda Silva Veloso desde 2016, que visa a elaboração de materiais audiovisuais que auxiliem o (futuro) professor de língua estrangeira a conhecer, analisar e refletir sobre as diferentes formas de ensinar LE. Os vídeos criados pelos alunos, cujos links estão ao final do livro, foram cadastrados como produções desse projeto e poderão ajudar outros professores a também (trans)formarem-se.

Ao leitor, não posso deixar de desejar uma boa leitura. Além, claro, de força e coragem para lidar com os desafios da docência em contexto de pandemia (e não só).

Paula Garcia de Freitas
Professora de Italiano do Curso de Letras da
Universidade Federal do Paraná
Curitiba, outubro de 2020.

APRESENTAÇÃO

Fernanda Silva Veloso
Sweder Souza

Discussões sobre a Linguística Aplicada (LA) contemporânea têm identificado a caracterização transdisciplinar de suas pesquisas, interrogado seu campo de atuação, desenvolvimento e objetivos, apontando as diversas mudanças e transformações sociais que refletem direta e indiretamente nas práticas de construir e reconstruir conhecimento nessa área, como aponta Moita-Lopes (2006, 2013). Assim, de acordo com a confluência e multiplicidade de fenômenos sociais e ideológicos, em inter-relação com uma ininterrupta reflexão sobre o trabalho com a língua em sala de aula e o ato de (re)construir conhecimentos, nos situamos, então, no âmbito de uma LA dialógica (VOLÓCHINOV, 2006 [1929]), pois buscamos nos integrar ao atual cenário pandêmico em que estamos situados neste tempo e espaço.

A disciplina, que deu origem a este material, foi inicialmente pensada para ser híbrida, ou seja, aulas com momentos presenciais e com momentos assíncronos, por meio de leituras e acesso ao UFPR Virtual¹. A carga horária de atividades assíncronas era relativamente baixa, predominando as aulas presenciais – momento anterior ao contexto pandêmico. Ao sermos acometidos pela situação de excepcionalidade causada pela pandemia, a professora Fernanda Veloso, regente da disciplina, abriu espaço para (re)pensar o design das aulas com o auxílio de um aluno de Pós-Graduação em Letras, da própria UFPR. Assim, na condição de estagiário da Prática de Estágio Docência de Doutorado, o professor Sweder Souza participou desse processo de transposição do modelo até então vigente, para um modelo totalmente remoto.

A disciplina EM 118 - Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas: Espanhol, Francês e Italiano (1o. semestre de 2020, ofertada pelo Departamento de Teoria e Prática da Educação do Setor de Educação, em sua nova configuração, proporcionou muitas discussões entre os inscritos e deu origem a esta produção.

A partir do posicionamento epistemológico apresentado, objetivamos discutir aqui algumas das metodologias de ensino-aprendizagem de línguas por meio de experiências reais

¹ Versão redesenhada do Moodle, pensada e desenvolvida para funcionar como um *campus virtual* da UFPR.

dos alunos do curso de Licenciatura em Letras da UFPR, em um contexto de sala de aula virtual.

Falamos e pensamos numa relação dialógica dentro do escopo dessa tentativa de fazer circular os conhecimentos compartilhados dentro de uma sala de aula (via *Teams*, via WhatsApp, Via UFPR Virtual), que está presente em grande parte dos documentos de ensino brasileiro – como a portaria n°. 4059, de 10 de dezembro de 2004, que autoriza as instituições de ensino superior a “introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial” e o Decreto n°. 9057/17, que substituiu o Decreto n°. 5.622, de 19 de dezembro 2005, regulamentando a Educação a Distância (EaD).

Após a publicação da portaria MEC n°. 343, de 17 de março de 2020, a qual dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia, muitas discussões sobre a possibilidade da oferta de atividades remotas foram realizadas em plenárias departamentais, colegiados de curso e reuniões de conselhos setoriais. Tais debates culminaram na elaboração de uma minuta de resolução (n°. 44/2020), votada e aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, que regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD, de estágio obrigatório, estágio não obrigatório e estágio de formação pedagógica, (...) dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR durante a suspensão do calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020.

Amparada pela Resolução CEPE n° 44/20, a já citada disciplina pôde ser ministrada. Em nosso caso, de ensino remoto emergencial, as aulas foram mediadas, de forma síncrona, em tempo real, por meio da plataforma *Microsoft Teams* – que atendeu bem à demanda –, e de recursos como a UFPR Virtual. As aulas ocorreram uma vez por semana, com encontros de três horas-relógio de duração, destinadas aos debates e ao conteúdo, complementadas com outras três horas-relógio para a realização de atividades e leitura pela UFPR virtual.

As metodologias de ensino, em tese, determinam que um método de ensino compreende os princípios usados pelos professores para permitir o aprendizado dos alunos. Para que um método de ensino específico seja apropriado e eficiente, ele deve estar relacionado à característica do aluno e ao tipo de aprendizado que ele deve proporcionar

(BOHN, 2009). Esses métodos, essas práticas e essas técnicas de ensino devem levar em conta não apenas a natureza do assunto – no nosso caso, a língua –, mas também a forma como os alunos aprendem, interagem, significam, etc.

Na escola de hoje, no entanto, a tendência é incentivar a criatividade, a tarefa, o saber fazer – como ensinar alunos se nós, professores, não formos, até certo ponto, criativos?

O processo colaborativo, estabelecido entre professores, regente e auxiliar, e discentes regularmente matriculados, pôde permitir que o aluno participasse ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, bem como do seu processo de formação enquanto futuro professor, conversando, opinando, dialogando entre si e ouvindo as opiniões dos demais.

A colaboração estabelece uma conexão pessoal e profissional entre os alunos e o tópico de estudo e os ajuda a pensar de maneira menos tendenciosa, seja na relação com o professor, seja na relação com os colegas. E como lidar com tudo isso no atual contexto? As abordagens para o ensino podem ser amplamente classificadas e centradas no professor e no aluno. Podem ser centradas apenas no aluno. Podem ser centradas apenas no professor... Mas, afinal, qual metodologia? Centrar-se no professor? Centrar-se no aluno?

A questão aqui é metodológica, para escapar do centrismo. Devemos, então, esquecer a centralidade tanto no sujeito que, em tese, "transmite o conhecimento", no caso do professor, quanto nos alunos vistos como "recipientes vazios", cuja função principal seria receber passivamente informações com o objetivo final de serem testados e avaliados... Afinal, eles não serão nossos colegas de profissão? Como recentemente abordou Lynn Mario (2020) – e que bem cabe neste espaço-tempo –, devemos pensar sobre o “ser”. Esse verbo nos “leva a pensar sem pensar”, pois normalmente pensamos de forma automatizada e temos uma tendência a achar que aquilo que fomos, somos e podemos ser é sempre igual.

Nesse caso, acabamos nos esquecendo que o “ser” é algo contínuo, regado por mudanças. Não somos permanentes e precisamos pensar o que é esse “ser”. Quando existem mudanças de paradigma, como a que vivenciamos e relatamos aqui, a tendência é se desesperar e esquecer o que se pode tirar de bom dessas mudanças, que muitas vezes são “impostas” e não premeditadas, como é o caso do cenário atual.

Ainda sobre o discurso de Lynn Mário: “Não lamentar o que estamos perdendo e ver o que estamos ganhando, realmente, é uma grande oportunidade de ser diferente e de pensar

diferente sobre diversos aspectos da vida” (2020, n.p.). Ao mesmo tempo que precisamos aprender ou retomar o que é “ser”, é necessário compreender e visualizar que estamos sempre em constante mudança e que essas mudanças “movem o mundo”, seja o mundo que está à nossa própria volta, seja o mundo de maneira geral.

A oferta de uma disciplina, inicialmente híbrida, na modalidade remota, possibilitou, a todos os atores sociais envolvidos, transformar a própria identidade profissional.

Nesse sentido, nos inserimos neste livro enquanto (trans)formadores de futuros (trans)formadores e, sobretudo, em processo de transformação recorrente – o professor tem de estar sempre em movimento. O desafio que será exposto é de um cenário atípico, em que nós todos – nós todos mesmo! – estamos inseridos e (re)pensando como viver, como fazer, como agir, como lidar, como ensinar etc. Todos nós estamos, de alguma forma e em algum nível, (re)pensando formas de fazer as coisas que fazíamos até então.

E é nesse contexto, sobretudo nesse contexto de ensino e aprendizagem dentro de um curso de (trans)formação de professores, que estamos tentando (re)significar nossas práticas – tanto as nossas, professores, quanto a de vocês, alunos. O fato é que todos estão se (re)significando. E como parte de uma exposição do que acontece no tempo-espço atual, é que queremos expor a experiência dos alunos em (trans)formação.

Queremos expor a produção e o engajamento dos alunos que participaram desse processo colaborativo, de certa forma experimental, pois no nosso contexto de UFPR esse processo foi acelerado. Mas os alunos o receberam muito bem, com seus progressos, com suas demandas, com suas particularidades, em seus tempos etc., e foram justamente esses fatores que nos motivaram a pensar esta produção.

De acordo com a estrutura que aqui propusemos desenvolver, contamos com o Prefácio escrito por Paula Garcia de Freitas e, nas páginas seguintes a esta apresentação, um texto inicial sobre questões gerais de metodologias de ensino de línguas e tecnologia, redigido por Adriana Brahim, com o objetivo de estabelecer uma relação entre o ensino de línguas e o atual contexto. Na sequência, encontram-se os textos produzidos pelos alunos, que foram selecionados de acordo com a ordem de apresentação dos seminários a distância, a saber: gramática e tradução, audiolingual, abordagem humanista, abordagem por gênero, abordagem por tarefa e abordagem por conteúdo. Ao final, temos os links para o acesso aos

vídeos teóricos e didáticos produzidos pelos alunos, bem como as biodatas de todos os envolvidos na elaboração deste livro.

Desejamos que todos os escritos aqui presentes possam atender ao público de estudantes de graduação, de professores de línguas dos mais variados contextos, de pesquisadores com interesse no tema e de todos os que também compartilharam e compartilham de experiências significativas como as relatadas neste e-book.

Referências

BOHN, H. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p 169-178.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 343*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020. ed. 53, s. 1, p. 39. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

LAMY, M-N.; HAMPEL, R. *Online Communication in Language Teaching and Learning*. London: Palgrave Macmillan, 2007.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOUZA, L. M. *Pensar e Ser: o que isso tem a ver com a crise atual*. Youtube. 5 de jun. de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P8iViR-EQEc>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 44/2020*, de 04 de maio de 2020. Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD, de estágio obrigatório, estágio não obrigatório e estágio de formação pedagógica, atividades formativas e atividades didáticas orientadas dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR durante a suspensão do calendário acadêmico do

primeiro semestre letivo de 2020. Disponível em: <<http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/RESOLUÇÃO-Nº-44-2020-CEPE.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

METODOLOGIAS DE ENSINO DE LE: PANDEMIA, CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICA DOCENTE

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Introdução

Quando recebi o convite para escrever este capítulo introdutório de um material que valoriza práticas de construção de saberes na formação inicial de professores, realizadas num contexto tão complexo de pandemia, logo pensei que seria uma oportunidade de compartilhar também alguns de meus entendimentos sobre metodologias de ensino de línguas estrangeiras (LE)² e sobre algumas necessidades atuais na área de formação docente em línguas, além, é claro, de poder expor vários de meus anseios, expectativas e frustrações vividos neste cenário pandêmico, tanto como professora de língua inglesa do SEPT/UFPR, quanto de professora do programa de Pós-graduação em Letras da UFPR.

Especificamente sobre compartilhar minhas experiências como professora nesses tempos tão inéditos e distópico em que vivemos, é uma maneira de demonstrar aos leitores e às leitoras e docentes em formação inicial que, mesmo com muitos anos de prática de sala de aula (no meu caso, 28 anos), podemos nos sentir inseguros e ter incertezas sobre nossas metodologias de ensino. No caso do contexto do ensino remoto emergencial (ERE), instituído em virtude da pandemia da COVID-19, os desafios aumentaram, pois além das nossas atividades docentes de rotina no planejamento das nossas aulas – que inclui definição de programas de ensino, conteúdos, metodologia de ensino, processos de avaliação, elaboração de materiais e atividades, etc, - foi necessário, do dia para a noite, nos adaptarmos para um outro fazer pedagógico, muito mais desafiador no ERE.

Uma das dificuldades é que a grande maioria de nós não teve o preparo para o planejamento de aulas remotas em nossos cursos de formação inicial ou em processos de formação continuada. Mesmo que alguns de nós professores e professoras, já tenhamos passado pela experiência da EAD (e eu sou uma dessas professoras), as dificuldades são grandes, porque no ERE fazemos tudo de “forma caseira”, em nossos lares e com os

² Atualmente não tenho usado “línguas estrangeiras”, mas sim “línguas adicionais” (LEFFA e IRALA, 2014) que me parece estar mais coerente com reflexões contemporâneas na área de formação docente em línguas, levando em conta contextos socioculturais plurais, diversos, heterogêneos, em que o termo “estrangeiro” passa a ter um sentido outro. No entanto, manterei aqui o termo “línguas estrangeiras” (LE), da mesma forma que meus colegas autores.

computadores e recursos online que temos à nossa disposição, o que é bastante diferente de um fazer pedagógico em uma instituição de ensino a distância, em que há equipes ou departamentos de gravação e edição de aulas, de diagramação de materiais e atividades didáticas, equipe de tutoria, etc.

A adaptação das nossas práticas pedagógicas para o ERE, foi e tem sido, desta forma, um grande desafio para todos nós professoras e professores, tanto da educação básica, quanto da educação superior. Além de termos que nos adaptar para o novo cenário educacional e o único possível devido à necessidade de isolamento físico social, estamos tendo que lidar com outras tantas preocupações que passaram a fazer parte da nossa rotina diária: Vou ficar doente? Minha família, amigos, pessoas queridas vão ficar doente? Como lidar com o isolamento social? Como lidar com a situação econômica? Como vou administrar a rotina da casa? Cuidar dos filhos e filhas? Preparar as refeições? Etc, etc... Ou seja, essas e outras tantas preocupações tem nos sobrecarregado, pois tivemos que passar a realizar afazeres domésticos, apoiar/cuidar dos filhos e filhas, companheiros e companheiras, pessoas idosas que dependem de nós que muitas vezes estão depressivos, com crise de ansiedade por causa da pandemia. Em outras palavras, o cenário tem sido muito complexo para todos nós professoras e professores, justamente porque nos encontramos na situação de lidar com toda essa diversidade de tarefas, sentimentos e emoções e, ao mesmo tempo, pensarmos em metodologias de ensino adequadas para a um cenário educacional diferente e para o qual a maioria de nós não estávamos preparados: utilizar plataformas, recursos das tecnologias de informação e comunicação para o compartilhamento de conteúdo e atividades remotas, ministrar aulas síncronas por meio de aplicativos e plataformas de streaming, etc. Essa nova rotina nos tem levado a ficar muitas horas em frente ao computador, além da realização das tarefas burocráticas do trabalho remoto.

Tudo isso nos tem levado a um esgotamento físico e mental, sem precedentes e do qual não sabemos quando vamos nos livrar. Sousa Santos (2020) em publicação recente³ que trata da universidade pós-pandêmica, chama a atenção para esta realidade social, afirmando que os professores estão descuidados, “... enfrentando alterações na vida familiar, recorrendo a tecnologias de ensino com que a maioria estava pouco familiarizada, com uma carga

³ O texto completo pode ser acessado em <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/07/a-universidade-pos-pandemica-por-boaventura-de-sousa-santos/>

burocrática imensa, com a vontade de inovar, quase por necessidade ante os desafios da pandemia...”.

No entanto, diante de toda esta complexa situação em que todos nós nos encontramos, a “vontade de inovar”, e mais ainda a vontade das professoras e dos professores de estarem de alguma forma em contato com seus alunos e alunas, assumindo o seu compromisso educacional ético e político (FREIRE, 1996), tem trazido experiências educacionais riquíssimas que nos fazem ter esperança em meio a tantas incertezas e inseguranças sobre o futuro da educação. O contato e o compartilhamento de experiências, como essas apresentadas neste livro, com professoras e professores de línguas, têm demonstrado que todas e todos estão trabalhando muito, estudando muito, reunindo todos os seus esforços em práticas pedagógicas por meio do ERE que possam minimamente manter os processos educacionais acontecendo, mesmo com todas as limitações da não presença e do distanciamento de nossas salas de aulas físicas.

Nesse capítulo, introdutório, escolhi apresentar, além de minhas angústias, alguns de meus sentimentos sobre um aspecto que considero importante em relação às metodologias do ensino de línguas: a concepção de linguagem que permeia a proposição deles e que, inclusive, pode vir a questionar a viabilidade dos métodos. Assim farei um breve histórico das metodologias de ensino de línguas na ótica das concepções de linguagem, e abordarei rapidamente a condição do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2012). Por fim, concluirei com uma breve reflexão sobre a importância da incorporação de estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada (LA), ressaltando a necessidade de um olhar crítico para epistemologias “do Norte” sobre metodologias de ensino de línguas, em detrimento à uma construção de saberes educacionais locais, a partir da valorização das experiências docentes.

Concepções de Linguagem: das metodologias de ensino de línguas às propostas contemporâneas da LA

Conforme afirmei anteriormente, em minha visão não há como tratar das metodologias e/ou abordagens de ensino de línguas sem historicizar⁴ os estudos sobre concepções de linguagem, uma vez que, desde o Estruturalismo, até os estudos

⁴ Este breve histórico é um resumo de uma apresentação mais ampla que realizei em minha tese de doutorado (MATTOS BRAHIM, 2008).

contemporâneos na área da LA (Letramentos, novos letramentos, letramento crítico, letramento social, pós-método, entre muitos outros), observamos que diferentes concepções de linguagem embasam as propostas metodológicas de ensino-aprendizagem de línguas ou, para usar uma taxonomia mais adequada à essas visões, propostas de letramentos ou de educação linguística.

O Estruturalismo tem suas origens nos estudos das primeiras décadas do século XX a partir dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Leonard Bloomfield, alguns dos fundadores da linguística moderna. No Estruturalismo, língua é concebida como sendo composta por unidades estruturais que representam um determinado nível linguístico: fonético, fonológico, morfológico, sintático (JOHNSON, 2004). Estes elementos da língua estão conectados e inter-relacionados. Assim, para a linguística estrutural, a língua é um sistema que pode ser organizado e reorganizado conforme seus padrões estruturais. Nesse modelo de organização linguística, aprender uma língua significa ter domínio das unidades estruturais e das regras para a combinação desses elementos, ou seja, de gramática. Essa visão está estritamente atrelada a métodos de ensino de LE, como o conhecido método da Gramática e Tradução (vide capítulo 1).

A concepção estruturalista de língua aliada à concepção behaviorista de aprendizagem determinou o surgimento de alguns métodos baseados no Audiolingualismo. A abordagem Audiolingual influenciou os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), dando maior importância ao estudo das habilidades orais, e menor importância às habilidades de escrita. Conforme aponta Matsuda (2001, 84), o raciocínio e a conduta naturais na época do surgimento do Audiolingualismo eram de que a habilidade de comunicação oral deveria ser ensinada antes da escrita por ser considerada simplesmente uma representação da oralidade. Um exemplo é o fato de as concepções acerca da linguagem escrita, considerada secundária em relação à oralidade, datarem de antes da emergência do Audiolingualismo que surgiu entre as décadas de 1950 e 1960. Justamente nessa época surgem também os primeiros indícios de interesse em relação ao ensino de leitura e de escrita em LE que, mesmo antes do declínio do Audiolingualismo, já faziam parte das preocupações dos pesquisadores, embora sem a total integração dessas habilidades aos programas de preparação de profissionais de ensino (MATSUDA, 2001, p. 85).

A concepção estruturalista de linguagem determinou, durante décadas, a passividade do sujeito discursivo no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Como a preocupação do ensino era apenas a produção de frases de acordo com os padrões estruturais da língua, a produção linguística (oral ou escrita) por parte de um indivíduo acontecia simplesmente pela reprodução dessas unidades. Não se levavam em conta vários outros aspectos da língua como, por exemplo, os contextos diversos de produção e recepção, os significados diversos, as situações de produção e recepção e, conseqüentemente, o sujeito como agente e participante de todo o processo de interpretação discursiva.

A preocupação com outros aspectos da língua e como defini-la e conceituá-la como discurso teve início na década de 1970 com o surgimento do movimento comunicativo. Este movimento começou a surgir com a publicação de trabalhos de alguns linguistas que, já na década de 1960, haviam feito várias críticas às abordagens áudio-orais. Noam Chomsky (1966), por exemplo, teceu críticas principalmente em relação à concepção estruturalista de língua estar aliada a uma concepção behaviorista de aprendizagem, presentes no Audiolingualismo. Chomsky defendeu que a língua “não é uma estrutura de hábito...”, (CHOMSKY, 1966, p. 153) e demonstrou em seu livro “Estruturas Sintáticas” (Syntactic Structures, 1957) que as teorias linguísticas estruturais eram incapazes de explicar algumas características que ele considerava fundamentais em uma língua: a criatividade e a exclusividade na produção de sentenças individuais

Os linguistas britânicos Henry G. Widdowson (1978) e Christopher N. Candlin (1976) enfatizaram outra dimensão da língua: o seu potencial funcional e comunicativo. As discussões em torno dessas questões, juntamente com mudanças no ensino de LE ocorridas na Europa no início da década de 1970 - devido ao incentivo oferecido pelo Conselho da Europa (uma organização regional para a cooperação cultural e educacional) – propiciaram o desenvolvimento de métodos alternativos para o ensino de línguas estrangeiras. Um documento preliminar do linguista britânico D. A. Wilkins (1972) propôs uma definição funcional ou comunicativa de língua, que serviu como base para o surgimento da Abordagem Comunicativa. Wilkins descreveu dois tipos de significados que estão por trás dos usos comunicativos de uma língua: 1) as categorias nocionais - conceitos como tempo, sequência, quantidade, localização, frequência; e 2) categorias de função comunicativa – pedidos, recusas, oferecimentos, reclamações (RICHARDS & RODGERS, 2001).

O ensino de línguas através de funções comunicativas provocou críticas de vários pesquisadores. Um dos grandes críticos do modelo nocional-funcional foi Widdowson (1978). Para este autor, as categorias nocional-funcionais fornecem apenas uma descrição de determinadas regras semânticas e pragmáticas que são usadas na interação. Estas categorias,

... não nos dizem nada sobre os procedimentos que as pessoas empregam na aplicação dessas regras quando elas estão realmente engajadas em uma atividade comunicativa. Se vamos adotar uma abordagem comunicativa para o ensino que toma como propósito principal o desenvolvimento da habilidade de fazer coisas com a língua, então é o discurso que tem que estar no centro de nossa atenção (WIDDOWSON, 1978, p. 254).

Há dois aspectos que destaco a partir das críticas de Widdowson. O primeiro deles é que o modelo nocional-funcional de Wilkins, ainda presente em livros didáticos de LE, se apresenta como a substituição de uma lista de itens gramaticais (estruturalismo), por uma lista de fragmentos semânticos ou uma lista de noções e funções (RICHARDS & RODGERS, 2001). Novamente, como aconteceu no estruturalismo, podemos perceber como a visão funcionalista de Wilkins é limitada no que se refere à ação do sujeito e a uma visão defendida contemporaneamente de língua como discurso.

O segundo aspecto importante ressaltado nas críticas de Widdowson, no meu entendimento, é a valorização do sujeito como agente no processo de interpretação pragmática que somente será possível se forem levados em conta os aspectos socioculturais – e então temos outro modo de entender os processos de construção de sentidos.

Dando um salto histórico, por questões de espaço neste trabalho, nas últimas décadas, como nos lembram Mattos Brahim et al (2020)⁵, “a virada linguística abre caminhos outros para pensar sobre a relevância da linguagem”, uma vez que os estudos na área da LA passam a ressaltar uma concepção de língua “como constituinte do sujeito e das realidades projetadas por ele”. Deste modo, a visão estruturalista de Saussure é questionada por enfatizar o caráter homogêneo da língua, bem como por invisibilizar o papel do sujeito. Neste sentido, o paradigma pós-estruturalista de linguagem, fortemente influenciado trabalho de Mikhail Bakhtin baseia-se em outra visão. Para Bakhtin (2004, p. 124) “a língua vive e evolui

⁵Artigo aprovado que aguarda publicação na revista Raído, em comemoração aos 30 anos da ALAB. MATTOS BRAHIM, Adriana. C. S.; HIBARINO, Denise A.; CERDEIRA, Phelipe de L. Decolonialidade na formação em línguas adicionais: dos desafios na ‘Encruzilhada’ ao caminho outro de um ‘Mosaico’ para uma linguística aplicada rizomática. Revista Raído, 2020.

historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. O entendimento de Bakhtin sobre língua, assim, é de discurso, ou seja, um fenômeno mutável, instável, passível de construção e reconstrução pelo sujeito, num processo dialógico e sócio-histórico em que os sentidos nunca são dados, mas sempre determinados por processos interpretativos em interações do sujeito heterogêneo (FOUCAULT, 1983), perpassado por sua carga histórico-cultural.

Neste viés, a perspectiva de letramento crítico, em que se baseiam propostas de práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de línguas nos últimos anos, traz a concepção de língua como prática social em atribuição de sentidos (JORDÃO, 2013, 2016; MONTE MÓR, 2009, 2013, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011), aspecto que implica em não pensarmos em taxonomias como metodologia, ou metodologias de ensino-aprendizagem de línguas, mas sim em pedagogia(s), letramento(s) ou educação linguística.

Pós-Método, formação docente e algumas inconclusões

Conforme apresentação na seção anterior, as metodologias de ensino que foram surgindo ao longo da história do ensino de LE estão, necessariamente, baseadas em determinadas concepções de linguagem. As escolhas que fazemos, como professoras e professores de línguas, por adotarmos uma ou outra metodologia de ensino estão subsidiadas por um determinado modo de entendermos o que é língua e, conseqüentemente, por um modo de entendermos o que é ensinar uma língua. Assim, planejamos nossas aulas, nossos objetivos de ensino, nossos materiais, nossas atividades e nossas avaliações, ou seja, nossas práticas pedagógicas como um todo, a partir do que acreditamos, exercitando nossa agência. É justamente neste sentido que Prabhu (1990) fez críticas sobre a agência docente na determinação do “melhor método”, pois, para o pesquisador, a pedagogia do ensino de línguas baseada em determinado método ou métodos traz limitações para a prática social docente. As principais críticas de Prabhu (op. cit, p. 161) são: “(a) that different methods are best for different teaching contexts; (b) that all methods are partially true or valid; and (c) that the notion of good and bad methods is itself misguided.” Assim, para Prabhu, o “melhor método” será determinado pelo(a) docente em seu contexto pedagógico, a partir do que ele(a)

entende que é melhor para os seus alunos e alunas, levando-se em conta suas realidades, necessidades e objetivos de aprendizagem.

Outro pesquisador que problematiza o papel do(a) docente e dos alunos e alunas na determinação de metodologias de ensino é Kumaravadivelu (2012). Com sua proposição da perspectiva ou condição do “pós-método”, o pesquisador critica pedagogias baseadas no papel do professor como “transmissor de conhecimentos” e dos alunos como agentes passivos “receptores”. Desse modo, o autor defende práticas que valorizam os professores como agentes ativos em seus espaços educacionais, capazes de propor pedagogias mais adequadas às suas realidades de ensino e a partir do perfil de seus alunos, seus interesses, objetivos e de suas necessidades sociais, culturais, entre outros aspectos.

A partir da perspectiva ou da condição do pós-método, me parece que a grande contribuição é justamente termos claro que, no processo de formação docente, é importante conhecer os diferentes métodos e abordagens de ensino - e as concepções de linguagem nos quais se baseiam - que foram desenvolvidos no processo sócio histórico do ensino de LE. No entanto, é somente na prática e com a prática docente que o professor e a professora, num exercício de agência docente, poderá fazer as suas escolhas e definir os “modos” de fazer sua prática pedagógica de forma coerente e adequada, entendendo que nem sempre as suas escolhas serão as mais acertadas, mas que num exercício de práxis (FREIRE, 1996), poderá ir adquirindo crítica e autocritica, permitindo-se sentir mais confiante, mais preparado(a) e principalmente mais fortalecido(a) para as inseguranças e incertezas que fazem parte da docência. O que poderá ser uma grande contribuição, nesse sentido, é o que Freire defende: formação como processo. Ele diz o seguinte: “entendo a formação não como algo que fazemos no final de semana ou semestre, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento crítico daquilo que fazemos” (FREIRE; HORTON, 2005, p. 207). Esta reflexão traz uma importante contribuição para o exercício da docência, porque nos coloca a ideia de que nunca estaremos prontos, mas sempre em processo de formação, aprendendo com nossas experiências que nem sempre são bem-sucedidas, mas que são fundamentais para nos mobilizar criticamente para outras experiências, *ad infinitum*.

Outro aspecto que gostaria de trazer neste momento inconcluso do texto – e aqui o prefixo é proposital para pensarmos não em conclusão, mas em processo – é um lembrete: a

necessidade de não nos esquecermos dos processos de subalternização dos conhecimentos aos quais estamos atrelados, o que não é diferente em relação às metodologias de ensino de LE. Em outras palavras, quero chamar a atenção para os processos de subalternização às epistemologias eurocêntricas, como nos ensina Sousa Santos (2020a), e assim pensarmos na importância da “descolonização” dos nossos currículos e de nossas práticas pedagógicas de LE, pois como nos ensinam Diniz e Bizon (2020, p. 37) em artigo publicado recentemente⁶, é necessária uma

“formação de professores e pesquisadores em uma perspectiva emancipatória, a qual transcenda a discussão sobre abordagens, métodos e técnicas importadas do Norte. Uma educação que favoreça a emergência de vozes do Sul⁷, de seus diferentes saberes e conhecimentos, algo crucial para uma virada epistemológica na área (...). Uma educação comprometida com o coletivo, a cooperação e a solidariedade (ANDREOTTI, 2018; BIZON, 2020)”.

Eu adicionaria à esta sugestão a necessidade de uma formação permanente que valorize os nossos próprios saberes docentes que vão sendo construídos ao longo de nossas carreiras e experiências, juntamente com o entendimento da necessidade de construção de saberes *com* (SOUSA SANTOS, 2020b) nossas alunas e alunos, e *com* as parcerias de trabalho colaborativo com outros colegas da área.

Quem sabe uma possibilidade, inclusive neste contexto tão complexo e desafiador de pandemia, é seguir a sugestão de Monte Mór (2020) como um convite: que tal buscarmos um “pensar plural e divergente” nos nossos processos de ensino-aprendizagem de línguas, e desenvolvermos outras práticas pedagógicas em educação linguística? Este movimento, para Monte Mór (op. cit, p. 07), não significa deixar de lado o “velho”, que trago aqui no sentido de apagar os conhecimentos que os métodos de ensino de LE nos trouxeram, substituindo-os por algo “novo”, mas sim fazermos um ou mais exercícios de “expansão” em nossas “defesas conceituais de homogeneidade, padronização, normatividade, generalização e universalização”. Fica, então, o convite.

⁶ Neste trabalho os autores defendem um ensino de Português como língua adicional para migrantes refugiados, mas considero a contribuição pertinente para pensarmos o ensino de LE em outros contextos.

⁷ Detalhes sobre esta perspectiva em: SOUSA SANTOS, Boaventura, MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2013.

Referências

- BAKHTIN, M.M./VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004 [1929].
- CHOMSKY, N. Syntactic structures. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. Linguistic theory. In: ALLEN, J. P. B. & VAN BUREN, P. (Eds). Chomsky: Selected Readings. London: Oxford University Press, 1966, p.152-159.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves, BIZON, Ana Cecília Cossi. “Não podemos fazer do Brasil a casa da mãe joana”: uma perspectiva de resistência para políticas migratórias da extrema direita. *Revista X*, v.15, n.4, p. 30-40, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- JORDÃO, Clarissa M. [Conversa com] Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 77-91.
- _____. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (orgs.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 41-56.
- JOHNSON, M. *A Philosophy of second language acquisition*. London: Yale University Press, 2004.
- FOUCAULT, M. Posfácio: The subject and power. In: DREYFUS, H.L. & RABINOW, P. (eds.) *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.
- KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York: Routledge, 2012.
- LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. *Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas, EDUCAT, 2014.

MATTOS BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de. *Perspectivismo crítico, interpretação discursiva e interação pedagógica: subsídios para uma proposta de leitura crítica a partir do livro didático de inglês como língua estrangeira*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MATSUDA, P. K. Reexamining audiolingualism: on the gênesis of reading and writing in L2 studies. In Belcher, D. & Hirvela, A. (Eds). *Linking literacies. Perspectives on L2 reading-writing connections*. Michigan: University of Michigan, 2001

MENEZES DE SOUZA, L. M. Letramento Crítico. Campo Grande: Anhanguera Uniderp. Entrevista concedida a Ruberval Franco Maciel. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NztRaJQTFLU>>. Acesso em: 20 out. 2020.

MONTE MÓR, W. *Palestra: Crítica, Letramentos Críticos, Agência e Cidadania Ativa na Educação Linguística*. Curitiba, UFPR, 2017.

_____. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. In: MACIEL, R.F.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (orgs). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p.299-319.

_____. Pluralizações: contribuindo para a formação crítica e criativa nos letramentos. In: MATTOS BRAHIM, A. C S. de; HIBARINO, D. A. (orgs.). *Entre línguas: Letramentos em Prática*. Campinas: Pontes, 2020, p.7-12.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? TESOL Quarterly, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A Universidade pós-padêmica*. 2020a. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/07/a-universidade-pos-pandemica-por-boaventura-de-sousa-santos/>. Acesso em 20 de out. 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020b.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H. G. The communicative approach and its applications. In: WIDDOWSON, H. G. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 251-264.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Seção I - METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS NO CONTEXTO EMERGENCIAL DA UFPR

GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

Isabel Ribeiro

1 Contextualizando

Minha jornada em Letras na UFPR iniciou-se há tanto tempo que por vezes prefiro omitir a primeira parte, na qual, após quatro longos anos patinando no curso de Português e Inglês, reconheci minha derrota e entrei pras estatísticas de evasão. Começaremos, então, por 2019, quando a segunda temporada teve início com o (re)início da minha graduação, dessa vez focada em Português e Italiano. Depois de um ano muito mais bem sucedido do que eu esperava, decidi me arriscar e tentar adiantar uma matéria que, na minha grade, estava prevista para ser cursada no sétimo período - EM118 Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas: Espanhol, Francês e Italiano - dessa vez, e não a Anglogermânicas, como eu tinha tentado anteriormente.

Após a suspensão do calendário do semestre, minha situação encontrava-se muito peculiar. Além das dificuldades trazidas pela pandemia, comuns a todos, no início de maio decidi separar-me e acabar com um relacionamento de quase cinco anos e, a fim de facilitar o término, parti para São Paulo para ficar na casa das minhas irmãs. No meio do mesmo mês, recebi um comunicado do meu trabalho principal avisando que, visando a manutenção do emprego de todos, havíamos sido suspensos por dois meses, e, embora houvesse a garantia de remuneração, feita pelo governo federal, seria apenas de um salário mínimo. Assim sendo, as atividades da disciplina surgiram como uma válvula de escape para mim, uma responsabilidade para me ajudar a focar em algo que eu poderia, de fato, executar.

Para ser capaz de desenvolver as tarefas e participar das reuniões síncronas, contei com o apoio incondicional das minhas irmãs, em especial a mais velha, Priscila, que me emprestou o notebook dela, muito mais potente do que o que eu utilizava - que, surpreendentemente, tinha sido cedido temporariamente a mim pela escola secundária na qual eu trabalhava, a qual, por motivo da pandemia, adotou um sistema de aulas remotas e forneceu os recursos necessários aos professores que não dispunham deles.

Aceitei o desafio e no dia 21 de maio comecei a participar das aulas síncronas da EM118. Além delas, realizei semanalmente atividades assíncronas na plataforma UFPR Virtual. Sendo uma das atividades avaliativas da disciplina a elaboração e apresentação de um seminário sobre uma abordagem e/ou método de ensino de línguas, optei por comentar o método de Gramática e Tradução, bem como realizei uma microaula de língua italiana por meio desse método. É sobre essa experiência específica que vou discorrer nas próximas seções deste texto.

2 Gramática e Tradução: bases teórico-metodológicas

O Método Gramática e Tradução surgiu no final do século XVIII na Prússia (SCHLINDWEIN; SILVA, 2012) e inicialmente era usado para ensinar as línguas clássicas, como latim e grego. Ele ficou conhecido como método clássico ou tradicional, e, embora seu uso tenha decaído ao longo dos anos, ainda influencia muitos métodos atuais.

O linguista aplicado Vilson Leffa afirma que a questão da nomenclatura é importante de ser abordada ao se referir às formas diferentes de ensino que existe, visto que devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso - convencionou-se subdividi-lo em abordagem ("approach" em inglês) e método propriamente dito (LEFFA, 1988, p. 1-2). Assim sendo, é necessário revisar o próprio termo "Método Gramática e Tradução", já que se trata de um conjunto de concepções acerca da linguagem, ensino e língua, o que o define, portanto, como uma abordagem, e não método.

Essa metodologia tinha como finalidade disseminar um conhecimento sobre a língua alvo com o objetivo de proporcionar o acesso a textos literários clássicos (CESTARO, 1999, n.p.). A língua deveria ser aprendida a partir da memorização de regras gramaticais e listas de vocabulário (UR, 2014, p. 4) que eram apresentadas pelo professor, o qual, segundo Cestaro "(...) colocava-se como a peça central da sala, pois detinha o saber, (...)” (1999, n.p.).

Existem muitas críticas acerca dessa abordagem, e uma delas é a da linguista aplicada estadunidense Larsen-Freeman, que explica o conceito de conhecimento inerte como a aprendizagem de informações sobre a língua, e não na língua, o que possibilita que um aluno

(ou até mesmo professor) saiba sobre a gramática sem que seja capaz de utilizar desse conhecimento para comunicar-se (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Apesar do fato de esse método ser vastamente criticado por muitos autores (LARSEN-FREEMAN, 2011; LEFFA, 1988; MACHADO, 2017; SCHLINDWEIN; SILVA, 2012), encontrei no YouTube um vídeo⁸ de uma aula de inglês gravada em 2015 (FERREIRA, BETO), no qual descobri vários pontos condizentes com a abordagem tradicional, como aula completamente na língua mãe e vocabulários para serem memorizados. Esse é um dos pontos que demonstra o quanto esta metodologia ainda está presente e atuante em muitos contextos.

3 Seminário

Devido à minha experiência anterior na universidade, o conceito de seminário já me era familiar. Portanto, o desafio apresentado era conseguir transpor o modelo presencial para o meio digital. A princípio, acreditei que a apresentação dos conceitos, definições e referências poderiam ser apresentados de forma síncrona, via Microsoft Teams, durante a aula. Porém, após algumas aulas, observei acontecer comigo e com alguns colegas o travamento de tela, pequenas falhas de conexão que podiam constituir um ruído na comunicação, típicos de qualquer plataforma online, e reconheci que, a fim de diminuir a chance de haver problemas técnicos, aquela não era a melhor opção para mim.

A apresentação que eu realizei seria a primeira, pois estávamos seguindo uma cronologia de criação dos métodos que mais influenciaram o ensino de línguas estrangeiras. A fim de desenvolver todo o processo, tive que me ater à uma programação eficiente, que se iniciou na pesquisa bibliográfica, a qual me dediquei por dois dias, nos quais, simultaneamente, comecei a estruturar minha apresentação de slides. Paralelamente à minha apresentação, também preparei um documento com todas as minhas anotações pessoais, entre elas citações, rascunhos das referências e pontos importantes para a minha fala.

Por sorte, eu pude contar com o apoio da minha irmã, Débora, que tem formação em Cinema e Audiovisual e trabalhou por anos na área. Ela foi minha diretora e produtora, me ajudou na montagem do cenário, fez minha maquiagem e trabalhou sozinha na captação de

⁸ <https://youtu.be/8jeLSbqz-wQ>

imagem e som. Além disso, editou os vídeos para que chegássemos ao produto final, que foi um vídeo (vide Seção II) de 30 minutos e 15 segundos, dividido em oito partes: Método Gramática e Tradução, Objetivos, Características, Características na aula, Exemplos, Críticas Frequentes, Considerações Finais e Referências Bibliográficas.

Escolhi o Método Gramática e Tradução com a intenção de me beneficiar do uso do português, o qual é muito presente nas aulas que se baseiam nessa abordagem, dado que a minha aprendizagem da língua italiana ainda está em fase inicial. Na próxima seção relatarei esse componente do seminário com mais profundidade.

Ter criado esse conteúdo me fez refletir muito sobre as ramificações do Método Gramática e Tradução e o quanto ele ainda está presente nas nossas salas de aula atuais. A experiência de gravar e me ver em câmera também possibilitou uma análise dos meus vícios de linguagem mesmo em um momento tão auto monitorado. Além disso, ter (re)visitado tantos autores renomados na língua aplicada foi muito enriquecedor.

Porém, na minha opinião, o maior ganho que eu tive foi pessoal. Lidar com a própria imagem nunca é fácil, embora, como professora há oito anos, eu esteja acostumada a me ver como foco em interações. A situação é muito diferente, porém, quando eu fui o foco de mim mesma. Em um primeiro momento, relutei em me assistir, mas a escolha da edição precisava ser baseada no conhecimento que eu tinha produzido, então fui obrigada a participar de forma ativa. E, surpreendentemente, após cerca de vinte horas olhando para mim mesma, eu cheguei a um certo contentamento em contemplar a minha imagem, e essa experiência foi na mesma medida inusitada e entusiasmante.

4 Prática Didática

Com o intuito de criar uma microaula que se baseasse no Método Gramática e Tradução, consultei os exemplos e referenciais teóricos que tinha utilizado enquanto realizava a pesquisa bibliográfica. Escolhi o *futuro semplice* na língua italiana por ser um assunto com o qual já havia me deparado em sala de aula, mas antes mesmo de começar a fazer a preparação da aula me defrontei com o primeiro problema: nomenclatura. Fui obrigada a pesquisar os termos necessários para me referir àquele tempo verbal da forma

mais normativa e tive que afinar meu “gramatiquês”, muito pouco desenvolvido devido à abordagem mais comunicativa com a qual venho aprendendo italiano na universidade.

Numa tentativa de tornar a aula mais visual (mas sem ter acesso ao quadro negro, que era o principal recurso usado em aulas desse método tradicionalista), criei pequenas lousas com as informações que eu queria "passar" para os meus alunos.

Abaixo, alguns exemplos:

Quadro I

Pessoa verbal	Pessoa verbal (em português)	Desinência do futuro semplice
io	eu	-ò
tu	tu	-ai
Lei lui lei	ela/ele (forma de cortesia) ele ela	-à
noi	nós	-emo
voi	vós	-ete
Loro loro	eles/elas (forma de cortesia) eles/elas	-anno

Fonte: A autora (2020).

No Quadro 1, criei uma tabela com o exemplo das desinências que devem ser acrescentadas aos verbos de acordo com a pessoa verbal. Na aula, a professora que eu representei apenas leu os conteúdos das linhas e colunas, sem explicar mais nada, e, nesse primeiro momento, sem exemplos também.

Nesse quadro, alguns exemplos da primeira conjugação foram apresentados. Meu objetivo era, de forma condizente com o método, expôr as regras e exceções de forma e incentivar os alunos a apenas copiá-los e memorizá-los. A seguir, alguns casos de verbos irregulares. Mais uma vez, a instrução era transferir as informações para o caderno e decorar todos os verbos. É interessante chamar a atenção para o fato de que os exemplos em italiano estão sempre com suas traduções, já que a aula era predominantemente em português.

Quadro II

COMINCIARE	COMEÇAR	MANGIARE	COMER
cominceró	começarei	mangerò	comerei
comincerai	começarás	mangerai	comerás
comincerà	começará	mangerà	comerá
cominceremo	começaremos	mangeremo	comeremos
comincerete	começareis	mangerete	comereis
cominceranno	começarão	mangeranno	comerão

Fonte: A autora (2020).

Quadro III

essere (ser): sarò, sarai, sarà, saremo, sarete, saranno serei, serás, será, seremos, sereis, serão
stare (estar): starò, starai, starà, staremo, starete, staranno estarei, estarás, estará, estaremos, estareis, estarão
dare (dar): darò, darai, darà, daremo, darete, daranno darei, darás, dará, daremos, dareis, darão
volere (querer): vorrò, vorrai, vorrà, vorremo, vorrete, vorranno quererei, quererás, quererà, quereremos, querereis, quererão

Fonte: A autora (2020).

Os alunos - representados no vídeo por mim mesma - tiveram uma participação insignificante na aula. Quando dúvidas surgiram, a professora atuou como disciplinadora, e não como mediadora.

Para a realização dessa prática, também tive ajuda da Débora, que mais uma vez atuou como diretora, cinegrafista, produtora e editora, funções que desempenhou brilhantemente. O vídeo final (vide Seção II) tem 14 minutos e 23 segundos, contando com uma pequena introdução explicando o contexto da criação daquela professora-personagem.

Nesse contexto, foi mais difícil me assistir - havia ali uma professora e uma pessoa que eu não era, e essa representação me incomodou porque vai contra o que eu acredito que seja o papel do professor e do aluno. É possível que a aprendizagem seja efetiva dessa forma, assim como existem casos de alunos autodidatas, por exemplo, mas eu considero que, assim como defende Krashen (1988), um dos fatores essenciais para que o aprendizado ocorra é o baixo filtro afetivo; em outras palavras, é necessário que a relação entre professor, aluno e colegas seja construída sem ansiedade ou inseguranças.

Referências

CESTARO, S. A. M. O Ensino de Língua Estrangeira: história e metodologia. *Videtur*, São Paulo, v. 6, s. p., 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FERREIRA, B. *Regras do Inglês - Curso Básico*. YouTube. Disponível em: <<https://youtu.be/8jeLSbqz-wQ>>. Acesso em: 2 de jun. de 2020. 42min21

GRAMMAR aspects of major approaches to language teaching. Humanity Development Library 2.0, [s.d]. Disponível em: <<http://www.nzdl.org/gsdldmod?e=d-00000-00---off-0hdl-00-0---0-10-0---0---0direct-10---4-----0-11--11-en-50---20-about---00-0-1-00-0--4---0-0-11-10-0utfZz-8-00&cl=CL2.7.11&d=HASHf4c763bbbedf2771100d30b.9.2.1>=1>>. Acesso em 1 de jun. de 2020.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.

LARSEN-FREEMAN, D. Key Concepts in Language Learning and Language Education. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 155-170.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (orgs) *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MACHADO, M. P. de S. Reflexão de métodos e abordagens para o ensino de uma língua estrangeira. *Caderno Intersaberes*, Curitiba: Uninter, v. 6, n. 8, p. 1-12, 2017.

SCHLINDWEIN, A. F.; SILVA, P. R. B. S. *Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa*. 1. ed. São Cristóvão: CESAD, 2016. p.56-68.

SCHÜTZ, R. E. *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*. English Made in Brazil. Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Online. Acesso em 18 de jul 2020.

UR, P. *Where do we go from here?: method and pedagogy in language teaching*. Exell: (Explorations in English Language and Linguistics). Tivon, p. 3-11. jan. 2014. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/301945503_Where_do_we_go_from_here_Method_and_pedagogy_in_language_teaching>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MÉTODO AUDIOLINGUAL

Denis Maciel Pedroso

1 Contextualizando

Eu retornei ao curso de Letras da UFPR para concluí-lo com as disciplinas da dupla Licenciatura em Português e Espanhol, retomando assim minha trajetória acadêmica, interrompida anos antes no Bacharelado em Estudos Literários.

Nunca lecionei nem tive antes o objetivo de ministrar aulas, mas agora pretendo passar por esse aprendizado e viver essa experiência. Quero fazer isso menos para expandir minha área de atuação, ou ampliar minha formação acadêmica, do que para exercer na prática a construção do conhecimento conjunto e compreender tacitamente o papel fundamental do professor.

Haja vista o reacionarismo do cenário político atual e o contexto deletério para a nossa Educação, penso que é meu dever não só prestar à sociedade respaldo pelos anos de ensino público que percorri, mas também oferecer alguma resistência frente aos desmandos que os sistemas de ensino vêm sofrendo.

Cursar a disciplina de Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas: Espanhol, Francês e Italiano foi fundamental e de grande aprendizado, confirmando minha expectativa com sua ementa e alcançando a novos patamares meus anseios pela formação. Poder aprender sobre Linguística Aplicada, diferentes abordagens de ensino, seus métodos e técnicas, além de discutir contextos de ensino e aprendizagem, em meio a pessoas que já possuem experiência e expertise, foi de extremo valor para mim e continuará rendendo frutos ao longo da conclusão das licenciaturas.

Infelizmente, atravessamos um momento histórico trágico e triste com a pandemia. Foi bastante difícil e complicado manter os estudos e as atividades, principalmente por razões pessoais. Porém, possuir o privilégio de poder seguir a referida disciplina de maneira remota, durante a interrupção de todas as aulas presenciais para milhares de alunos, incitou-me a concluí-la, pesando muito também a colaboração e compreensão dos colegas, aos quais sou bastante grato.

Ao final, poder compartilhar do conhecimento adquirido, através do presente artigo e das apresentações em vídeo, honra-me muito, ainda que eu pense que seja pouco, frente a tudo que recebi ao longo da disciplina.

Eu fui incumbido de apresentar o tão rechaçado, pouco divertido e até controverso Método Audiolingual. A seguir, vamos entender como ele surgiu, procurar compreender as teorias que lhe dão sustentação e quais são suas principais características.

2 Método Audiolingual: bases teórico-metodológicas

Durante a 2ª Guerra Mundial, o exército dos EUA precisava que seus soldados soubessem se comunicar em uma segunda língua. Já não era suficiente apenas ler textos em outras línguas e, dada a urgência desse aprendizado, foram convocados vários linguistas, dentre eles Leonard Bloomfield, para que um método com resultado satisfatório fosse produzido (WILKINS, 1990). Segundo Titone (2004), Bloomfield, em 1942 - no início da 2ª Guerra Mundial - escreveu o folheto “Um guia geral para o estudo prático de línguas estrangeiras⁹”, com o intuito de orientar aqueles que quisessem aprender uma língua e não tivessem condições de se matricular em uma instituição de ensino.

Foram envolvidas no projeto 55 universidades estadunidenses para que o Programa de Treinamento Especializado do Exército (ASTP) fosse colocado em prática (OLIVEIRA, 2014). Foi criada uma forma de ensinar línguas estrangeiras aos soldados, durante várias horas por dia, ao longo de vários meses seguidos.

Conhecido como o “Método do Exército”, os EUA conseguiram formar vários falantes fluentes, em diferentes idiomas. O sucesso dessa maneira de ensinar acabou influenciado o sistema de ensino dos EUA, com isso tanto universidades quanto escolas secundárias passaram a adotá-lo. Assim, o método aplicado ganhou ares de Ciência e foi exportado para o mundo todo.

Isso se deu durante os anos de 1940 e 1950. Ao longo desse contexto histórico mais amplo, várias mudanças estavam em processo, uma delas era a substituição de uma visão mais humanística, ligada ao espírito (Abordagem Gramática e Tradução), para uma visão mais técnica (Audiolingual), voltada ao mercado de trabalho. O Tecnicismo, que valoriza a

⁹ *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages.*

formação tecnológica e científica, começa a preponderar: “o tecnicismo e o audiolinguismo acabam coincidindo no tempo e no espaço, e irão produzir uma espécie de favorecimento mútuo.” (PICANÇO, 2003, p.143).

No Brasil, durante os anos 50, estamos em meio à industrialização do país, vamos abandonando um Modelo Francês de ensino e abordagem da língua para um Modelo Americano, haja vista, também, a influência do Governo dos EUA em nossa política, por exemplo com a USAID (*The United States Agency for International Development*), durante o Governo Militar (1964). Com a regulamentação da LDB, em 1961, e da lei 5.692, nos anos 70, priorizou-se o inglês e os materiais didáticos importados dos EUA, no qual o Audiolinguismo preponderava.

O Método Audiolingual parte da linguística estrutural e soma-se à psicologia comportamental: a língua é entendida como um sistema composto por fonemas, morfemas, palavras, frases, organizadas através de regras que lhe dão sentido, e o ser humano é compreendido como possuidor de um repertório amplo de comportamentos que dependem de estímulo, resposta e reforço constante.

Em síntese, aquele método aplicado pelo exército americano se refinou tornando-se o Método Audiolingual, com uma série de princípios, entre os quais destacamos:

- ênfase na oralidade. Como na língua materna, primeiro ouve-se, depois é desenvolvida a fala;
- a língua é entendida como um conjunto de hábitos. Através de um processo mecânico de estímulo e resposta, atinge-se o hábito condicionado;
- o ensino é da Língua, não sobre ela. O aprendizado se dá pela prática, sem explicitações nem explicações de regras. E a gramática é ensinada através da analogia indutiva;
- no Audiolinguismo não se aprende errando. Sai o erro e acerto, entra o aceitável e o não aceitável. Evita-se o erro para que ele não interfira no aprendizado;
- em relação à diferença entre as línguas, defende-se a análise contrastiva, comparando seus sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais para prever os erros e evitar a interferência da língua materna na segunda língua;

- a aprendizagem das estruturas se dá de forma gradual, utilizando-se exercícios de repetição para automatizar as estruturas básicas e só então avançar à etapa seguinte, não se devendo aprender mais de uma ao mesmo tempo;
- adota-se a repetição recursiva para a formação e consolidação de hábitos linguísticos.

Como apontado por Picanço (2003, p. 63) “primeiro era preciso dominar o sistema da língua, ou seja, sua gramática, para depois aplicá-la em situações reais de uso (...) o método era baseado na repetição de estruturas isoladas e a avaliação era feita com base na construção de frases corretas.”

Os exercícios mais utilizados nesse método são os diálogos e os “drills” (treinamento baseado em repetições). Através dos diálogos explicitam-se as estruturas com seus contextos de uso e os “drills” contribuem para a internalização dessas estruturas. Os professores são vistos como orientadores, direcionando o aprendizado de seus alunos, os quais desempenham um papel relativo e de pouca autonomia, inclusive sem interação criativa entre eles.

Com base no que vem explicitado na apresentação deste livro, de que, “na escola de hoje, a tendência é incentivar a criatividade, a tarefa, o saber fazer”, podemos identificar umas das críticas ao Método Audiolingual, que centraliza no professor a autoridade, legando ao aluno o papel de simples ouvinte e repetidor de estruturas.

Referi-me ao Método Audiolingual ser rechaçado devido a características como essa, além de ser entediante ao se basear em constantes repetições, as quais podem ser inclusive exaustivas. Por isso é controversa a sua utilização nos dias atuais, em que os papéis de professor e aluno são vistos como colaborativos, com este participando ativamente do próprio aprendizado.

3 Seminário

Pessoalmente, foi bastante desafiador cursar uma disciplina de maneira totalmente remota. Ainda mais com as dificuldades particulares inesperadas, em meio a pandemia de Covid-19, que tornaram essa tarefa mais complicada.

Porém, ao longo do curso e ao me deter sobre a criação de vídeos sobre seu conteúdo, aos poucos fui aprendendo melhor sobre as ferramentas envolvidas nessa forma de ensino à distância, como a plataforma *Teams* da *Microsoft*, bem como testando *softwares* de edição. Soma-se a isso a ajuda dos colegas e as orientações da professora Fernanda e do professor Sweder.

Essa experiência compartilhada de aliar o conteúdo estudado à criação de um material didático conjunto foi inestimável. Tanto, que eu me dediquei a refazer o vídeo do seminário da disciplina, criando essa versão aqui apresentada, procurando trazer para ela um pouco da evolução que ocorreu em mim.

Nunca gostei de me ver em vídeo, nem de ouvir o som da minha voz, mas ter conseguido não só participar de encontros a distância, mas também veicular material próprio gravado, representa um ganho inestimável para o meu desenvolvimento profissional e, sobretudo, pessoal.

Sinto-me grato pela oportunidade de poder vencer esses desafios e ampliar minhas capacidades, além de não deixar estaque dentro de mim o conhecimento adquirido e poder aqui compartilhá-lo.

4 Prática Didática

O segundo vídeo (vide Seção II), gravado por mim, mostra o Método Audiolingual na prática. Devido às circunstâncias, simulei uma aula remota e sem interação.

Para mim, que nunca lecionou, serviram-me de intenso e inédito aprendizado a preparação da aula e sua gravação. Mesmo sem a presença de estudantes, busquei sempre tê-los em mente, e anseio pelo momento em que eu possa ministrar uma aula presencial.

Muito provavelmente, essa futura aula não será ministrada usando esse método, apesar de eu compreender que podemos utilizar diferentes técnicas, advindas de métodos distintos, no intuito de melhor compartilhar o conteúdo desejado.

Toda a experiência pela qual passei, nos semestres de 2020 – e aqui relato apenas alguns aspectos –, só fez aumentar a vontade de continuar aprimorando as habilidades necessárias para ser professor.

Para quem não gostava de se ver em foto nem em vídeo, muito menos ouvir o som da própria voz, espero terem ficado explícitos a distância percorrida e os ganhos que essa disciplina provocou.

Só tenho a agradecer e procurar melhorar, valorizando o conhecimento recebido e buscando contribuir, ainda que de forma tímida e singela, para a nossa Educação e seu sistema de ensino.

Referências

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos nos contextos das reformas educacionais*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

TITONE, R. History: the nineteenth century. In: BYRAM, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres: Routledge, 2004.

WILKINS, D. Second Language: how they are learned and thought. In: COLLINE, N. E.(ed.) *An Encyclopedia of Languages*. New York: Routledge, 1990.

ABORDAGEM HUMANISTA

Marcio Rivabem Winheski

Vinícius Peretti

1 Contextualizando

A disciplina EM118, Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas: Espanhol, Francês e Italiano é uma das matérias oferecidas pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino - DTPEN e é obrigatória para a formação de todos os discentes licenciandos dos cursos de Letras Espanhol, Francês e Italiano, ofertados pela Universidade Federal do Paraná - UFPR.

A relevância da disciplina se dá por refletir sobre a prática de ensino de línguas estrangeiras, ao discutir as três grandes abordagens de ensino do século XX: Gramatical, Humanista e Comunicativa, além do pós-método e de todas as abordagens a ele vinculadas. Ao entrar em contato com a Linguística Aplicada (LA), o licenciando pode conhecer e aperfeiçoar os processos de ensino da comunicação linguística, bem como minimizar os problemas enfrentados na futura docência.

A LA não é significativa apenas no ensino de línguas, mas também em todo o contexto social, como escreve a professora Maria Antonieta Celani (2000):

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais, nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de origem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 19-20).

Voltando à disciplina EM118, no ano de 2020, com o surgimento do SARS-CoV-2, ela precisou ser reconfigurada, de modo a atender à portaria MEC 343, de 17 de março de 2020, a qual dispunha sobre a substituição das aulas presenciais para meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia. O isolamento físico passou a ser necessário, mas o contato social e acadêmico poderia e precisaria ser mantido.

Souza e Miranda (2020), ao discutirem o isolamento, nos alertam para a necessidade de nos isolarmos apenas fisicamente a fim de conter a pandemia, pois quando nos isolamos também “socialmente, perdemos esses estímulos (interação social), e os neurônios vão parando de se comunicar uns com os outros. Sem essas conexões entre os neurônios, todo o nosso processamento cognitivo fica pior.” (SOUZA; MIRANDA, 2020, s.p.)

A disciplina EM118, inicialmente, era ministrada de maneira híbrida, uma combinação de aprendizado *off-line* com o *online*, ou seja, a aprendizagem ocorria de forma presencial, promovendo a interação entre o grupo de alunos e com a professora e em outros momentos os discentes estudavam sozinhos de maneira virtual. Por determinação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, com a publicação da resolução no. 44/20, foi permitida a possibilidade da mudança para o ensino remoto emergencial - ERE. Assim sendo, para as aulas remotas, foi adotada a plataforma unificada de comunicação e colaboração *Microsoft Teams*, em conjunto com outras Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), mantendo os objetivos pedagógicos, a qualidade do ensino e proporcionando aos alunos um aprendizado extra com o uso das novas ferramentas digitais na sala de aula virtual.

Estudar no período de isolamento pela pandemia foi a melhor forma de ocupar o tempo e a mente da maneira mais útil possível, ordenando e organizando ideias. Isso, é claro, implicou em uma mudança de hábitos e em uma nova configuração da rotina acadêmica. A decisão de dar continuidade à disciplina EM118 foi muito natural, pois já tínhamos afinidade com os colegas e com a professora. Outrossim, os conteúdos discutidos foram muito úteis e interessantes, além de terem sido adaptados para o ensino remoto.

Embora a disciplina já possuísse o formato híbrido, e de já usarmos o computador e internet como aliados nas práticas de estudo, a falta do contato físico e do ambiente concreto da universidade fizeram e ainda fazem muita falta. O processo de retorno às aulas na modalidade remota foi acontecendo aos poucos, tendo-se iniciado com alguns cursos a distância de curta duração, e depois, com o passar do tempo, o novo método de estudo foi se delineando e consolidando.

O resultado da experiência aqui relatada foi muito bom, inclusive, com um novo tipo de aprendizagem utilizando ferramentas digitais. Em paralelo, um dos autores teve a oportunidade de participar como professor auxiliar do curso de Italiano para a Vida

Universitária - Módulo I, ofertado totalmente *online* pelo projeto de Formação em Idiomas para a Vida Universitária - FIVU, da UFPR. Foi uma excelente ocasião para observar e participar na prática do que estava sendo visto e aprendido nas aulas da disciplina, porém de uma maneira nova, adaptada à nova realidade do isolamento.

2 Abordagem Humanista: bases teórico-metodológicas

A abordagem humanista tem como origem a teoria psicológica do mesmo nome, desenvolvida pelo psicólogo estadunidense Carl Rogers. É baseada no envolvimento total e com enfoque no sujeito. Em sua obra, Zimring (2010) escreve que a psicologia humanista de Rogers elenca três condições essenciais, indispensáveis e concomitantes para que o indivíduo exerça verdadeiramente o seu cerne positivo, que são: a noção de congruência, o respeito incondicional em relação ao outro e a compreensão empática.

Refletindo sobre a abordagem do ponto de vista pedagógico, ela é centrada no aluno. Sob essa concepção, é entendido o processo de ensino-aprendizagem com o norteamento das tendências pedagógicas pela psicologia. É dada ênfase aos aspectos emocionais e psicológicos do estudante. Os envolvimento pessoais, bem como os aspectos sensoriais e cognitivos, fazem parte do ato da aprendizagem. Segundo Barros (1987, p. 2), desde a antiguidade clássica, “a transferência do saber pela Educação era realizada através de trocas interpessoais, por relações físicas e afetivas entre as pessoas envolvidas no processo, isto é, o professor e o aluno”.

O professor não necessariamente transmite conteúdos, mas age como orientador e facilitador e o aluno é o principal responsável pela sua própria aprendizagem. Num ambiente favorável, a ansiedade dos alunos diminui e a sua segurança aumenta. A aprendizagem, então, passa a ser realmente transformadora, pois emana do próprio discente, que já tem uma história prévia e reage ao mundo ao seu redor:

o homem é considerado como uma pessoa situada no mundo. É único, quer em sua vida interior, quer em suas percepções e avaliações do mundo. A pessoa é considerada em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos. (...) Quanto à epistemologia subjacente a essa posição, a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento abstrato é construído. Não existem, portanto, modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir a ser. O

objetivo último do ser humano é a autorrealização ou o uso pleno de suas potencialidades e capacidades (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

A proposta original de Rogers dava importância secundária às metodologias de ensino, enquanto a abordagem pedagógica humanista agrupava uma grande variedade de métodos: os anos 70 foram particularmente profícuos quanto ao surgimento de novos deles. Esses métodos são ilustrativos do que Celce-Murcia (1991) denomina “abordagem afetiva-humanista”, ou seja, uma abordagem com foco e respeito aos sentimentos dos alunos. Estão nessa abordagem os métodos Silencioso (GATTEGNO, 1972), Comunitário (CURRAN, 1976), Abordagem Natural (TERRELL, 1977), Sugestopedia (ou Desugestopedia) (LOZANOV, 1992), Resposta Física Total (ASHER, 1996), todos citados em Larsen-Freeman (2000 apud AFONSO, 2017, p. 63).

As professoras Amadeu-Sabino (1994) e Afonso (2017) discorrem, em suas obras, sobre aspectos gerais de cada uma das metodologias, os quais serão apresentados a seguir.

2.1 Método Comunitário

O método comunitário é mais afetivo e menos cognitivo, funciona como terapia e aconselhamento de grupo. As aulas podem ser gravadas e são ministradas em círculo, no qual o professor fica do lado de fora. O aluno fala na língua materna (LM) e repete o professor, que utiliza a língua alvo (L-alvo), podendo ou não usar regras linguísticas. Traz como benefício a valorização de cada indivíduo, dado que o professor atua como conselheiro, entendendo cada necessidade. Em consequência disso, as ansiedades particulares diminuem.

Por outro lado, o docente deve crer na estratégia intuitiva dos alunos e pode, eventualmente, ficar sem direção, além de precisar ter uma grande capacidade de tradução, o que pode ser uma inconveniência na utilização desse método.

2.2 Sugestopedia (ou Desugestopedia)

A Sugestopedia é um método menos afetivo e mais cognitivo, pois baseia-se em técnicas de relaxamento, fazendo com que o cérebro do estudante consiga processar uma quantidade maior de informações sob orientação do professor.

Os alunos sentam-se em cadeiras confortáveis que promovem o relaxamento e a música de fundo auxilia nesse processo. São também realizadas dramatizações da vida cotidiana. Há explicação e prática de estruturas gramaticais, assim como preocupação com a precisão linguística. Os relaxamentos induzidos podem ser benéficos, bem como a crença no poder do cérebro humano. Pontos negativos apontados pelos estudiosos citados anteriormente são a exclusão de soluções criativas de problemas, além de ser um método que se baseia somente na memorização.

2.3 Método Silencioso

O método silencioso apresenta três aspectos para a facilitação da aprendizagem: o aprendiz descobre e cria, e não memoriza e repete; é acompanhado de objetos físicos, e, principalmente, visa a solução de problemas. Por isso, é mais cognitivo e menos afetivo.

O aluno deve desenvolver sua própria independência, autonomia e responsabilidade e em cooperação com o grupo vai chegar à solução dos problemas da L-alvo. O docente permanece em silêncio a maior parte do tempo, atuando como estimulador ou guia. Esse distanciamento do professor com os estudantes pode ser uma desvantagem e essa forma de orientação mais indireta demanda um tempo muito maior para aprendizagem. Ao mesmo tempo, é um método que pode ser visto como instigante, fazendo que os alunos aprendam por conta própria.

2.4 Método da Resposta Física Total (RFT)

O método RFT fundamenta-se inicialmente na compreensão auditiva. Tem como base os princípios da aquisição da linguagem pela criança, que só após um determinado período de audição e exposição à LM, responde fisicamente através de ações, para então começar as suas próprias produções orais.

Nessa metodologia, a LM ainda pode ser usada como facilitadora na aprendizagem e leva-se em conta o prazer que os alunos têm em aprender, utilizando atividades lúdicas e corporais para facilitar a compreensão da L-alvo.

O professor orienta os estudantes através de comandos, fazendo gestos e movimentos corporais em sequência correta, de modo que consigam repetir e compreender a organização da frase na L-alvo. Exemplificando, o docente fala *siediti sulla sedia* e senta-se em uma cadeira, pedindo ao aluno para repetir o movimento, em seguida, se levanta e fala *alzati dalla sedia*. Dessa forma, naturalmente, o discente aprende o léxico e a estrutura das frases, podendo criar novas sentenças na L-alvo. Somente quando os aprendizes se sentirem seguros, eles falam, diminuindo assim a sua ansiedade e facilitando o aprendizado da língua estrangeira.

O RFP é um método atrativo pela natureza dramática e teatral da aprendizagem. No entanto, apresenta alguns inconvenientes: é efetivo apenas nos níveis mais elementares, tem pouca espontaneidade e está muito ligado aos aspectos formais da língua.

2.5 Método Natural

O Método Natural tem como base o princípio naturalista, com pouco tempo em sala de aula e análises, mas com grande quantidade de comunicação e aquisição em situações de linguagem cotidiana. O professor é fonte de insumo compreensível e criador de atividades interessantes e estimulantes.

São três os estágios de aprendizagem de acordo com esse método: uma pré-produção (período de silêncio) com o desenvolvimento de habilidades de compreensão oral, sem correção do professor; uma produção inicial ainda sem a correção do docente e, finalmente, a ampliação da produção de discursos maiores com a correção do educador. Esse período de silêncio gera menos ansiedade, o que é uma vantagem, mas, ao mesmo tempo, o professor pode ter dificuldades com a protelação do erro durante esse período.

3 Seminário

O seminário foi o gênero textual escolhido e utilizado em sala de aula virtual com o intuito de expor oralmente aos demais colegas da turma os temas relacionados à abordagem humanista. Pelo distanciamento físico entre ambos os membros da equipe e também por

possíveis problemas de conexão com a internet no momento da apresentação, optou-se pela gravação de vídeos do seminário teórico e da prática didática.

As reflexões sobre outras abordagens pedagógicas já haviam sido iniciadas pela professora e por colegas de turma, de modo que já se compreendia um pouco o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem de algumas delas. Foi determinado um cronograma de atividades com previsão de conclusão em um mês.

O método científico de abordagem escolhido e utilizado foi o hipotético-dedutivo, no qual deveriam ser feitas observações através de leituras e pesquisas bibliográficas, em seguida seriam organizadas e realizadas as comparações entre as obras abordadas, para então confeccionar um texto final. A técnica de pesquisa definida foi a documental e bibliográfica.

A partir de então, foi seguido o cronograma e iniciado o processo de estruturação da pesquisa, para em seguida dar continuidade à confecção de slides, produção, gravação e edição de vídeos. Os slides foram criados utilizando *Microsoft PowerPoint*, optando-se por um grafismo mais limpo e moderno, com poucos elementos e cores. Os áudios foram registrados pelo programa *Audition* e os vídeos gravados e editados com o *Adobe Premiere* e, quando prontos, foram disponibilizados na plataforma de compartilhamento *YouTube*.

A utilização das TICs em todo o processo do seminário, desde as discussões sobre a bibliografia, preparo dos diapositivos, das filmagens até a finalização e transmissão, proporcionou à dupla de licenciandos novos conhecimentos e experiências sobre formas de aprender e ensinar.

As TICs e as ferramentas digitais fomentam e apoiam o ensino e aprendizagem, além de transformar as práticas pedagógicas, sendo perfeitamente possíveis de serem aplicadas em sala de aula, tanto no ensino presencial quanto no remoto. Os conhecimentos adquiridos nos estudos da abordagem humanista, na elaboração do seminário e da aula prática contribuíram significativamente de modo a entendermos melhor como participarmos efetivamente do processo de transformação pelo qual está passando a educação brasileira, principalmente no campo de ensino de línguas estrangeiras.

4 Prática Didática

Dentre os métodos expostos anteriormente, optou-se pelo da Sugestopedia (ou Desugestopedia) como sendo o escolhido para a prática didática. Nesse método, se usam técnicas relaxantes para induzir o aluno a um estado mental que o faça processar mais informações do que o normal, semelhante a uma hipnose. Aliado a isso, a Sugestopedia é um método que nos permitiu elaborar uma aula em forma de vídeo sem a interação aluno-professor, presente e essencial na abordagem humanista em geral.

Pensamos e planejamos nossa microaula com base num vídeo produzido em 1990 chamado *Language Teaching Methods: Sugestopedia*, publicado por *American English* no *YouTube*, em que era ensinado o inglês. Tivemos que adaptar ao ensino de italiano, e, para tanto, escolhemos o ensino da *doppia*. É um assunto menos complexo que outros aspectos da língua italiana, não necessita de muito conhecimento prévio para sua compreensão. Além disso, ensinando a *doppia*, a interação entre os alunos e o professor pôde ser reduzida a um nível em que fosse possível que a microaula estivesse em formato de vídeo, uma vez que optamos por não realizar uma encenação da reação dos alunos.

Tendo em mente o vídeo do *American English*, em nossa microaula usamos músicas barrocas, dramatizações com base no cotidiano, ritmo de aula mais devagar, um tom de voz professoral mais brando e palavras de motivação positivas. Tudo com o objetivo de manter quem aprende o mais confortável possível. Pensando nisso, nós também optamos por não mostrar o nosso rosto, o rosto do professor. Deixamos apenas o áudio das falas do professor, com um ícone identificando quem e quando está falando, e cenas de praias paradisíacas reproduzindo ao fundo. Os exercícios realizados na microaula tiveram boa inspiração no vídeo de 1990, adaptado para o italiano e reduzidos para o tempo proposto. Dentro das adaptações, foram necessárias a inclusão de tabelas, texto, palavras e desenhos através da edição.

O resultado final da microaula, para nós, ficou interessante. Conseguimos adaptar para vídeo um método no qual a conexão afetiva e a redução do filtro afetivo são importantes. Foi uma experiência que evidenciou algumas fragilidades presentes no método tradicional com o qual estamos acostumados, ao mesmo tempo que abriu novas portas de metodologias para serem aplicadas em sala de aula.

Referências

Abordagens Pedagógicas de Ensino: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista, Sociocultural. *Pedagogia ao Pé da Letra*, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/abordagens-pedagogicas-de-ensino-tradicional-comportamentalista-humanista-cognitivista-sociocultural/>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

AFONSO, L. H. G. *História e cultura no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em contexto universitário: contribuições para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico*. Dissertação de Mestrado em Letras. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08032017-141159/publico/2017_LizHelenaGouveiaAfonso_VCorr.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp, 1994.

AMERICAN ENGLISH. *Language Teaching Methods: Suggestopedia*. 1990. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3rkrvRlty5M>. Acesso em: 10/06/2020.

BARROS, D. I. M. de. *Proposta de uma abordagem humanista na pedagogia do ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: FGV IESAE, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020. ed. 53, s. 1, p. 39. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. P. M. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular. 2000.

LIMA, L. D.; BARBOSA, Z. C. L.; PEIXOTO, S. P. L. Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação. Alagoas: *Caderno De Graduação - Ciências Humanas E Sociais*, v. 4, n. 3 p. 161-17, mai. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4800/2804>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, A. L.; MIRANDA, L. Cérebro: Um herói na quarentena. *Revista Ciência Hoje*. Instituto Ciência Hoje (ICH), ed. 365, mai. 2020 Disponível em: <<https://cienciahoje.org.br/artigo/cerebro-um-heroi-na-quarentena/>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 44/2020*, de 04 de maio de 2020. Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD, de estágio obrigatório, estágio não obrigatório e estágio de formação pedagógica, atividades formativas e atividades didáticas orientadas dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR durante a suspensão do calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020. Disponível em: <<http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/RESOLUÇÃO-Nº-44-2020-CEPE.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ZIMRING, F. *Carl Rogers*. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ABORDAGEM POR GÊNERO

Mariana Soares de Andrade

Ana Carolina Oliveira Freitag

1 Contextualizando

Antes do contexto da pandemia, eu, Mariana, havia me matriculado na disciplina EM 118 - Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, pois era uma disciplina obrigatória do meu período letivo. No entanto, meu interesse pela disciplina não foi só pela obrigatoriedade de cursá-la, mas também pela vontade de ter mais um espaço de discussão e teorização sobre abordagens e métodos de ensino. Comecei a ter contato com esses estudos como estagiária do Português como Língua Estrangeira no Celin - UFPR (Centro de Línguas e Interculturalidade), onde eu e meus colegas de estágio tínhamos a oportunidade de ministrar aulas e refletir sobre nossas práticas nas reuniões de formação.

Quando começou a pandemia, acreditei que não seria possível retomar as atividades na modalidade a distância. Além disso, quando foi possível a retomada, meus colegas e eu nos deparamos com a questão de alguns poderem cursar a disciplina e outros não. Começar a disciplina significaria não só poder cursá-la, mas também saber que alguns dos colegas não conseguiriam. Assim, comecei a disciplina com angústias, com insegurança e sem saber se conseguiria terminá-la devido às possíveis adversidades que a pandemia nos colocou: medo de se contaminar ou ver algum ente querido se contaminando e medo de perder as minhas fontes de renda e/ou não conseguir outras.

Então, meus colegas, a professora Fernanda, o professor Sweder e eu começávamos a disciplina nos adaptando a esse novo suporte. Em princípio, encontramos dificuldades com as plataformas que utilizamos, com a conexão da internet, com os nossos próprios eletrônicos, etc. Por outro lado, nos deparamos com as possibilidades que o ensino a distância nos proporcionou: assistir a *lives* que estavam relacionadas ao que estávamos estudando, ver minicursos, conhecer ferramentas e até mesmo nos questionar as relações do Ensino a Distância (EaD) nas nossas práticas de ensino de língua estrangeira.

Consegui terminá-la contente com o trabalho que foi desenvolvido. Pude aprender muito sobre o ensino de língua estrangeira, compartilhar minhas experiências e aplicar o que aprendi dentro das minhas aulas. Tive a oportunidade também de compartilhar parte desse processo com minha amiga, Ana Carolina Oliveira Freitag, que é com quem já venho refletindo e discutindo sobre a docência e compartilhando a minha trajetória nesse processo em que aprendo a ser professora e construo a professora que quero ser.

Diferentemente dos demais colegas, eu, Ana Carolina, cursei a disciplina EM 118 - Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna em 2017 e por isso não participei das aulas em contexto de pandemia. A minha participação aconteceu somente porque fui convidada pela Mariana a fazer parte da gravação de sua prática didática. Atualmente, sou professora de Língua Portuguesa na Rede Pública e acredito que as reflexões que realizamos vêm reverberando no meu desempenho como docente e enriquecendo a minha atuação em sala de aula.

Graduei-me em Licenciatura em Letras Português e Espanhol no segundo semestre de 2018 e atualmente estou cursando o bacharelado na área de tradução.

Dentro da minha trajetória acadêmica tive a oportunidade de trabalhar com a Professora Fernanda Veloso em alguns momentos. O primeiro foi no PIBID-Espanhol (O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) no ano de 2015, momento em que atuamos em duas escolas públicas, ensinando a língua espanhola e apresentando alguns aspectos da cultura hispana. A segunda ocasião foi em 2019, no FIVU (Formação em Idiomas para Vida Universitária), o qual ofertou variados cursos de línguas, dentre eles o de espanhol para acadêmicos da UFPR. Nesses dois projetos discutíamos o uso dos gêneros discursivos na sala de aula. Também trabalhamos juntas em um terceiro momento, junto com colegas do curso, participamos de gravações representando discentes que foram expostos a várias metodologias de língua estrangeira. Nesse caso, o projeto de extensão era também coordenado pela professora Paula Garcia e o título era “Prática Docente em Foco”, já comentado no prefácio desta obra.

Conheci a Mariana em 2019 no CELIN, onde ensinávamos português para alunos estrangeiros. Nesse espaço também fazíamos discussões semelhantes às que relataremos neste trabalho. Desde essa ocasião, Mariana e eu compartilhamos reflexões, ideias, angústias e incertezas que aparecem no nosso percurso como docentes em formação.

Acredito que participar deste estudo, em um contexto de pandemia, me auxiliou no campo profissional, pois utilizarei esses conhecimentos nas minhas práticas didáticas. Essa experiência também enriqueceu a minha vida pessoal, pois pude me distrair e adquirir conhecimento em dias de apreensão e medo.

2 Abordagem por Gênero: bases teórico-metodológicas

Antes de falarmos sobre a Abordagem por Gênero, é preciso estabelecer algumas definições do que é gênero discursivo. Neste trabalho, não vamos entrar na discussão do que é gênero do discurso ou discursivo e gênero textual; vamos usá-los como sinônimos e nos centraremos nas definições de gênero que são mais relevantes para se pensar no ensino de língua estrangeira (LE) pela Abordagem por Gênero. Sendo assim, não vamos entrar também na discussão dos conceitos propostos por Bakhtin sobre enunciado, gêneros primários e secundários, por exemplo. Depois de estabelecidas algumas definições, vamos tratar de como pode ser feita a escolha do gênero e dos pressupostos para o seu ensino em sala de aula. No final, discutiremos alguns pontos positivos e algumas limitações de se trabalhar com esse tipo de abordagem.

Partindo da definição de Marcuschi (2002, p. 19), gêneros textuais “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social”. Essas entidades:

circulam em **diferentes esferas sociais** (escola, trabalho, casa, rua), nas mais **diversas culturas** (brasileira, indiana, italiana), em **comunidades ou domínios discursivos variados** (docentes, comunidade futebolística, congregações religiosas), tendo sempre um **propósito comunicativo** no seu uso (divulgar um produto, ensinar algo) (XAVIER, 2012, p. 45, grifos nossos).

Pensando nas suas possíveis esferas de circulação, como citado anteriormente, podemos ver que a circulação social está ligada tanto a microesferas, isto é, a gêneros específicos que circulam dentro apenas de um domínio discursivo ou de uma esfera social, como também a gêneros que circulam em macroesferas, estando presentes em interações sociais diversas dentro de uma extensão mais ampla, como a cultural. Ainda há gêneros que estão presente em muitas culturas, tidos como universais, como o e-mail, a carta, o debate e a lenda. Como comenta Rockwell (2012, p. 491), “os gêneros são culturalmente específicos.

Embora possamos encontrar similaridades entre culturas, os gêneros (por exemplo, as piadas) desenvolvem marcas e pistas, nuances e regras de cada ambiente cultural.”

Outro ponto importante a ser levantado é a distinção entre texto, tipo textual e gênero textual. O primeiro pode ser definido como uma “realização linguística” (MEURER, 1997, p. 23 apud XAVIER, 2012, p. 45). E quando o texto circula em um determinada esfera social, ele “assume sua natureza comunicativa e interativa, desempenhando uma determinada função no meio em que circula e expressando seu conteúdo por meio de um formato específico de texto”. (XAVIER, 2012, p. 45). Nesse momento, o texto já não é mais simplesmente um texto, mas sim um gênero textual.

O segundo, tipo textual, é definido “por suas propriedades linguísticas intrínsecas, ou seja, pela natureza linguística de sua composição (textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos, entre outros)” (XAVIER, p. 46). E, ainda de acordo com Xavier, o gênero textual pode ser definido a partir do contexto social onde é manifestado; de quem produz o texto, com qual propósito ele é produzido e para quem é produzido; do momento histórico-cultural no qual está inserido e do lugar que está situado socialmente. Além das características levantadas por Xavier, acrescentamos aqui o feito normativo do gênero:

uma vez que se tem a constituição do gênero, este exerce, em retorno, um efeito normativo sobre as interações verbais (ou não verbais). Por isso que se pode dizer que para Bakhtin os gêneros também são formas de ação: na interação, eles funcionam como índices de referência para a construção dos enunciados, pois balizam o autor no processo discursivo, e como horizonte de expectativas para o interlocutor, no processo de compreensão e interpretação do enunciado (a construção da reação-resposta ativa) (RODRIGUES, 2004, p. 423).

Aclaradas essas questões, ressaltamos que a Abordagem por Gênero tem um enfoque comunicativo. German (1993) citado por Amoras (2012) aponta que na abordagem comunicativa a língua é entendida como um instrumento de interação, portanto, o aluno deve ser capaz de transitar por diversas esferas comunicativas.

Outra questão a ser pontuada é quais gêneros serão discutidos em sala de aula. Aqui, os critérios utilizados podem estar relacionados à importância do gênero na vida dos alunos, isto é, quais seriam os gêneros que atendem às suas necessidades imediatas; e também aos seus interesses ao utilizar a língua estrangeira. Um discente que pretende estudar no exterior

terá o ensino voltado para fins acadêmicos, por exemplo. Outra possibilidade é a seleção do propósito comunicativo. Assim, a escolha não é pautada em um único gênero, mas sim em um conjunto de gêneros que partilham o mesmo propósito.

Ainda, antes de optar por essa abordagem, o professor precisa estar ciente de como trabalhar os gêneros na aula de LE. Partindo de Xavier (2012), pontuamos que a aula deve ser organizada e planejada a partir do gênero e para seu ensino, isto é, como a autora cita, seu propósito, seus significados social e funcional, os significados das escolhas gramaticais – o efeito normativo exercido por ele sobre determinada interação social, como mencionamos anteriormente. Da mesma forma, a metacomunicação deve ser elemento norteador para a aprendizagem do gênero a partir da reflexão entre professor e alunos dos componentes do texto que comunicam significados. E, baseando-se em Derewianka (2003), citado por Xavier (2012), frisamos que as atividades propostas devem solicitar a compreensão e produção de textos nos gêneros trabalhados na LE.

Com base nos pressupostos mencionados anteriormente, é preciso refletir sobre os materiais utilizados na sala de aula. Nesse sentido, gostaríamos de fazer referência ao artigo, publicado em 2012, em que Amoras discute as principais metodologias utilizadas no ensino de francês como língua estrangeira:

Germain (1993) destaca ainda o uso das quatro habilidades na abordagem comunicativa, desenvolvidas segundo as necessidades linguísticas dos alunos. Cabe tanto ao professor como aos alunos trabalharem tais necessidades, pois a aprendizagem de uma LE, nessa abordagem, depende do interesse de ambos (comprometimento do professor e do aluno). A língua é vista como um instrumento de interação social. Assim, o conhecimento das regras gramaticais, de vocabulários e das estruturas sintáticas é necessário, mas não suficiente para se comunicar em LE. (AMORAS, 2012, p. 49)

Então, partindo dessa perspectiva, a aprendizagem se estabelece pela interação social, e não simplesmente pela repetição de estruturas gramaticais. Com isso, temos o primeiro ponto positivo dessa abordagem. Também, o estudante ao ser exposto a documentos autênticos, produzidos na realidade do falante nativo, entra em contato com o uso real da língua, sem necessariamente estar em um contexto de imersão.

Para Mauro (2013, p. 20), o material autêntico “traria uma ideia de ‘realidade’ e de ‘verdade’ para o âmbito da sala de aula, ao contrário do material elaborado exclusivamente

para aprendizes”. A LE passa a ser um instrumento de agir no mundo, pois é através dela que o discente consegue conhecer e interagir com outras pessoas, culturas e pensamentos. Por último, como pontuou Xavier (2012), o ensino pelo gênero leva em consideração o contexto de uso da LE. Assim, é possível construir junto com o aluno uma reflexão sobre os elementos constitutivos do gênero: quem é locutor, quem é o interlocutor, qual o propósito comunicativo, qual é o suporte, que diálogo ele estabelece com o mundo.

Por outro lado, se o professor não promover esse ensino de forma crítica, essa abordagem pode ser simplesmente um pretexto para trabalhar aspectos linguísticos presentes nos textos que forem trazidos de exemplo para a sala de aula. Dialogando com Marcuschi (2004, p.18), pensamos que a tendência deveria ser “observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.” Ainda, de acordo com Xavier (2012), essa abordagem parece estar mais ligada às práticas de compreensão leitora e produção textual escrita do que às de compreensão e produção oral.

Desse modo, partindo das reflexões feitas ao longo deste trabalho, acreditamos que a aprendizagem da LE, pela Abordagem por Gênero, deve muito mais ensinar o aluno a se posicionar diante dos textos, orais e escritos, entendendo toda a relação dos elementos norteadores do gênero que geram significado e sentido, do que decorar regras observadas a partir da relativa estabilidade do gênero. O aluno, ao longo do seu processo de aprendizagem, deve ser exposto a essas reflexões para que possa agir no mundo por meio da linguagem.

3 Seminário

O processo da criação do Seminário foi um desafio. Apesar de termos construído juntas esse trabalho, a responsabilidade da apresentação do Seminário coube somente a mim, já que a Ana Carolina era uma convidada da disciplina. Então, ao construir esse Seminário, senti dificuldade em falar sobre o que é gênero, mesmo tendo já tido experiências com o ensino de LE pela Abordagem por Gêneros. Outra dificuldade enfrentada foi a produção do vídeo para a entrega do trabalho, dado que eu nunca havia produzido um vídeo antes, e não sabia muito bem como fazê-lo.

Por outro lado, construir o Seminário foi um momento de reflexão sobre algumas produções - escritas e orais - em língua portuguesa dos meus alunos em que a inadequação deles era relacionada ao gênero. Inclusive, cito algumas dessas ocorrências no vídeo. Foi também o momento que refleti sobre a minha prática anterior ensinando por essa abordagem. Consegui identificar erros que cometi e até mesmo entender práticas que desenvolvi sem ainda ter um contato mais próximo com a teoria da Abordagem por Gênero.

De um modo geral, por mais que tenha sido cansativo e desafiador, fazer esse Seminário foi uma oportunidade de entender muitas questões teóricas, que não eram claras para mim, e de aprender outros aspectos da abordagem, que eu ainda não conhecia.

4 Prática Didática

Para a aula prática, utilizamos um material com o qual já tínhamos tido a oportunidade de trabalhar antes. No entanto, tivemos que planejar a aplicação desse material de outra maneira, já que ele havia sido elaborado para ser usado com um grupo específico de alunos. Aproveitamos também para mostrar no vídeo da microaula uma possibilidade de aula particular a distância, destacando as ferramentas e as plataformas que utilizamos.

A fim de introduzir o propósito comunicativo escolhido, foram selecionadas amostras de textos em diferentes gêneros que tinham a proposta de trazer informações resumidas, como título de notícia, *lead* de notícia, sinopse, biografia, etc. Além da sensibilização sobre onde poderíamos encontrar esse gênero, o material estava estruturado para que o aluno, paulatinamente, produzisse pequenas tarefas em que necessitasse escrever, em poucas palavras, o que era solicitado.

Aplicar esse material novamente nos fez pensar nas possibilidades de utilizá-lo na modalidade a distância, mas é preciso fazer adaptações, seja no contexto de aula particular, seja no de aula convencional. É possível, por exemplo, trabalhar com gêneros que são veiculados no espaço digital sem precisar transferir o material para o meio impresso, uma vez que textos eletrônicos, ao serem impressos, podem perder elementos que no seu ambiente de origem conjugam significado e sentido. De acordo com Rojo:

(...) esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts*, *ezines*,

funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses *textos multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2007, p. 65).

Diante do exposto, pensamos que a Abordagem por Gênero é uma boa possibilidade de ensinar LE, desde que não seja um ensino prescritivo do gênero, mas sim uma reflexão sobre onde encontramos o gênero, qual é sua estrutura, com quem eu posso me comunicar por meio dele, qual é a relação de formalidade que eu tenho com esse interlocutor e quais relações são estabelecidas com o contexto.

Referências

AMORAS, A. V. Principais metodologias de ensino de Francês Língua Estrangeira. *Estação Científica (UNIFAP)*. Macapá, v.2, n.2, p. 41-53, jul./dez, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B. et al. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygangue, 2004.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. G.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MAURO, L. R. *Material Autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira: entre a teoria e a prática didática*. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras- Língua e Literatura Italiana)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROCKWELL, E. Gêneros do ensino: uma abordagem bakhtiniana. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2012, vol. 51, n.2, pp. 487-513. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000200011&lng=en&nrm=iso> Acessado em 01 ago. 2020.

RODRIGUES, R. H.. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões

teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p 415-440, 2004.

ROJO, R. H. R.. Letramentos digitais - a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 46(2), p. 63-78, 2007.

XAVIER, R. P. *Metodologia do Ensino de Inglês*. 1. ed. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011. v. 1. 186p.

ABORDAGEM POR TAREFA

Maiara Afonso de Lima

Victor Hugo da Silva

1 Contextualizando

A disciplina de Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas - Neolatinas faz parte da grade obrigatória do curso de Letras - Português/Italiano que nós cursamos na UFPR. Como no primeiro semestre de 2020 nós estávamos no 7º período do curso, a referida disciplina estava no rol das ofertadas, primeiramente de maneira híbrida (50% presencial e 50% na modalidade EAD), e na sequência de maneira remota, dado que com o avanço da pandemia da COVID-19 no Brasil e com as atividades presenciais da universidade suspensas, foi preciso adaptá-la.

Aprender sobre as teorias de ensino de língua estrangeira (LE) – estudando as principais abordagens de ensino do século XX e as metodologias presentes no pós-método, além de outras formas de interação entre falantes de LE, como a intercompreensão – é algo que consideramos muito importante, já que pretendemos atuar mais ativamente nessa área futuramente.

A disciplina chegou em um momento no qual ambos estávamos acumulando ricas experiências docentes, atuando como pesquisadores e professores bolsistas no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (CELIN), e foi uma grande oportunidade para adquirirmos conhecimentos mais densos e muito valiosos para a nossa formação. Porém, a chegada da pandemia do novo coronavírus tornou essa experiência ainda mais especial e desafiadora do que o que havíamos previsto inicialmente.

Em primeiro lugar, é importante destacar que a situação que estamos vivendo não é prazerosa para nenhum de nós, e não seria diferente na vida acadêmica. Tivemos que aprender muito em conjunto para entender toda essa situação e para nos educar tecnologicamente. Uma situação como essa, de pandemia global em pleno século XXI, abre portas para várias novas formas de comunicação e de educação, com as quais talvez nenhum de nós teria entrado em contato caso a situação não nos obrigasse.

Descobrir qual a melhor plataforma para ministrar uma aula *online*, qual é a melhor forma de compartilhar os arquivos necessários com os colegas e nos adequar à situação de um ambiente de sala de aula virtual são apenas alguns dos desafios aos quais fomos submetidos por esse ocorrido inesperado. No fim das contas, utilizamos a plataforma *Microsoft Teams* para as aulas síncronas e o ambiente da UFPR Virtual para baixar os textos da disciplina e postar as atividades assíncronas, além do apoio do *Google Drive* para compartilhar arquivos com todos da disciplina.

Além de todo o aprendizado que tivemos, a disciplina também nos serviu como uma espécie de válvula de escape, nos ajudando a manter a mente sã e a criar uma rotina produtiva, enquanto nos adaptávamos ao isolamento social. E agora, depois de termos concluído a disciplina, podemos afirmar que, mesmo com tantos desafios, os aprendizados que tivemos vão nos acompanhar e auxiliar tanto no restante da graduação, quanto na nossa atuação como professores. Vencemos os obstáculos e, juntos, descobrimos uma nova forma de aprender e ensinar, mantendo a qualidade e dando o nosso máximo dentro das possibilidades que o contexto nos impôs.

2 Abordagem por Tarefa: bases teórico-metodológicas

Sabemos que o ensino de LE ou de segunda língua é alvo de muitas discussões há bastante tempo. Por isso, nós professores e pesquisadores estamos constantemente em busca de métodos e abordagens eficazes para se ensinar uma língua.

Antes de partirmos para a definição da Abordagem por Tarefas, é importante lembrar que uma abordagem dita comunicativa é aquela que entende uma língua como um sistema de signos organizados para a expressão de significados e com foco na comunicação entre dois ou mais indivíduos. Esse tipo de abordagem tem todo o seu foco voltado para o uso pragmático da língua pelos indivíduos que a falam, ou seja, é um tipo de ensino que dá importância para como os falantes utilizam aquela língua para se comunicarem, e não para como a norma padrão impõe que a língua seja usada. Isso não quer dizer que o professor que adota uma abordagem comunicativa irá ignorar completamente a gramática e a norma padrão da língua que ensina, mas apenas que ele irá dar uma maior importância para a competência comunicativa e utilizará a gramática apenas como um instrumento de apoio para esclarecer

eventuais dúvidas dos alunos e para resolver impasses linguísticos que possam surgir durante uma explicação.

Dito isso, nos voltamos agora para a Abordagem por Tarefas no ensino de LE, também conhecida pelo seu nome em inglês – *Task-based Learning*, uma abordagem comunicativa que introduz o ensino da LE através de tarefas que serão propostas para os aprendizes (ELLIS, 2003; NUNAN, 1989; SKEHAN, 1998; SCARAMUCCI, 1999; WILLIS, 1996; XAVIER, 2007, 2010, entre outros, apud XAVIER, 2012).

Segundo Carine Haupt (2010), desde a década de 80 algumas pesquisas têm considerado a tarefa como um meio teórico e eficiente para a aquisição de LE/L2, o que contrapõe o ensino tradicional, que tem como foco a fixação de conteúdos gramaticais. A procura por essa nova abordagem pode ser explicada pela baixa produtividade dos métodos mais tradicionais que tinham algumas características limitantes, como: não identificar as dificuldades específicas de cada estudante, deixar os alunos apenas como receptores de informações, usar textos artificiais que são criados apenas para o ensino de uma estrutura específica, e resultar em aulas mais expositivas e entediantes.

Em contrapartida ao ensino por acúmulo gradativo de aspecto gramaticais, como descreve Xavier (1999), a abordagem por tarefas propõe foco no significado e resultado comunicativo, podendo ter como ênfase qualquer uma das habilidades linguísticas: leitura, escrita, fala e compreensão auditiva. Dando muito mais autonomia ao aluno, as tarefas permitem que eles usem dos seus recursos linguísticos próprios para a sua realização e sempre trazem como objetivo um resultado, ou produto final.

2.1 Tarefa, Exercício ou Atividade?

Faz-se necessário diferenciar os conceitos de tarefa, exercício e atividade, que podem acabar se misturando e sendo usados erroneamente como sinônimos, mas que pertencem, inclusive, a perspectivas diferentes de aprendizagem (XAVIER 2012).

A definição de “tarefa” não é exatamente homogênea, mas, de forma geral, podemos entender este termo como uma atividade que permite que a língua estudada seja utilizada para resolver uma situação ou um problema que seja colocado. Essa resolução de problemas

tem um foco sempre voltado para a comunicação na língua em questão, que vai permear esse processo do começo ao fim (SCARAMUCCI, 1999, p. 78-79 apud XAVIER, 2012, p. 52).

Alguns autores argumentam que existem dois tipos de tarefas: as tarefas do mundo real, que incluem coisas como assistir a um filme em LE e ser capaz de explicá-lo a outras pessoas ou escrever um e-mail para pedir informações, e as tarefas pedagógicas, que geralmente envolvem a interação com os colegas e atividades típicas de sala de aula. Uma tarefa sempre prevê um resultado, ou seja, alguma produção verbal ou não-verbal que só pode ser criada após a realização da tarefa. Esse resultado pode ser desde uma resposta concreta a uma pergunta feita inicialmente, até algo mais complexo, como um desenho, uma lista ou um relatório.

Já o conceito de “exercício”, ao contrário da tarefa, não prevê o uso da LE para alcançar um objetivo comunicativo, mas tem foco na estrutura formal da língua e no emprego correto das regras daquela língua. Sendo atrelado às abordagens mais tradicionais do ensino de língua, o exercício traz consigo a visão do aprendizado de língua como um produto e um ensino padronizado a todos os alunos, sem considerar suas possíveis diferenças de personalidade, idade, contexto de vida, etc.

Para evitar usar a terminologia de forma incorreta, é preferível utilizar o termo “atividade”, por ser um termo genérico, em qualquer momento em que não tivermos certeza se determinada proposta é uma tarefa ou um exercício. Isto não significa que esses dois tipos de atividade não possam coexistir num mesmo currículo de ensino, mas fica a cargo do professor selecionar o tipo de atividade que mais combine com sua prática docente, e isso mostra que não é possível existir um ensino balanceado do ponto de vista do currículo, pois o professor sempre dará preferência à visão de língua que carrega consigo.

2.2 A organização da Abordagem por Tarefas na prática

Como vimos anteriormente, uma tarefa deve oferecer uma ampla exposição à língua alvo e estimular ao máximo o seu uso por parte do estudante, de forma livre e sem uma estrutura pré-fixada. Para isso, a tarefa deve ser motivadora e desafiadora, e a aula baseada nessa abordagem segue algumas etapas que irão viabilizar a execução da tarefa e garantir a obtenção do resultado. Vale lembrar que existem algumas propostas de modelos para a

organização das etapas, e a organização que apresentaremos aqui é baseada no modelo de Jane Willis (1996).

Para Willis (1996), a aula deveria ser dividida em três etapas básicas: pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na linguagem. A “pré-tarefa” é a responsável por introduzir o tema da aula e despertar o interesse do aluno ou do grupo para tratar do tema da aula, com uma ideia mais global. Podemos usar imagens, vídeos, ou até mesmo colocar algumas questões sobre o tópico para criar esse primeiro contato e instigar o envolvimento dos alunos. Além disso, a pré-tarefa serve de subsídio para a efetivação da tarefa.

O “ciclo da tarefa” corresponde ao momento de realização da tarefa em si, com foco na comunicação, buscando a interação com a língua alvo e sem correções que possam causar qualquer tipo de inibição ou bloqueio ao aluno – lembrando sempre que a tarefa necessita de um objetivo claro a ser alcançado pelo estudante, como, por exemplo, conversar com um colega sobre determinado assunto até chegar a um consenso e explicar sua conclusão ao resto da turma usando a língua alvo. Já a fase do “foco na linguagem”, que também pode ser entendida como a pós-tarefa, é o momento de trazer as reflexões sobre o resultado apresentado na fase anterior, além de ser a etapa mais oportuna para a evidenciação de aspectos gramaticais e supostas correções de uso da LE, guiando os alunos numa reflexão ativa e crítica sobre a LE.

3 Seminário

A criação do seminário começou com a leitura e pesquisa de textos base sobre a abordagem por tarefas. Durante algum tempo nós lemos artigos, capítulos de livros e buscamos referências de materiais visuais sobre a nossa abordagem. Mantendo um contato intenso de discussões e trocas de ideias, buscamos encontrar a melhor maneira para concretizar o nosso projeto.

Com o roteiro do vídeo teórico e a apresentação de *slides* pronta, combinamos alguns detalhes para a gravação: usar uma parede branca, procurar a melhor luz em nossas casas e tentar manter a qualidade do áudio, já que não temos nenhum aparelho profissional de gravação e pudemos nos valer apenas de recursos caseiros. Para termos um maior controle

do conteúdo e da “divisão” das falas, decidimos que cada um deveria gravar todo o material e que as partes das falas seriam separadas no momento da edição.

Mesmo com o tema fresco na memória e tendo um roteiro estruturado, a gravação foi um desafio. Buscando apresentar uma fala mais natural, e tendo optado por aparecer no vídeo, os erros de gravação foram inúmeros, e precisamos de vários *takes* para conseguir um bom material para edição. Como resultado, a gravação final contava com mais de uma hora de vídeo, que precisaria ser reduzida a 30 minutos de trabalho.

Victor foi responsável pela pós-produção, e passou algumas boas horas em frente ao computador para finalizar o vídeo. Nessa etapa, primeiro foram selecionadas determinadas partes da apresentação gravada de cada um para serem mantidas no vídeo final. Em alguns trechos, a entonação de um estava melhor que a do outro, ou a fala foi interrompida por algum barulho externo que não havia sido percebido na hora da gravação, e esses foram alguns dos critérios usados na escolha dos trechos para o vídeo final.

Em seguida, foi necessário retirar as pausas para respirar e para pensar ao longo da gravação, além dos erros de gravação já citados. Outro aspecto importante da edição é que o ritmo de fala de cada integrante é diferente, e como o vídeo final precisava ter uma duração de, em média, 30 minutos, precisamos verificar a velocidade da fala de cada integrante para realizar a edição. Ao mesmo tempo em que é necessário manter um ritmo médio de fala no vídeo da apresentação teórica, não foi possível manter alguns trechos num ritmo de fala mais lento com o intuito de respeitar o tempo determinado para o vídeo, optando-se, assim, pelo trecho do integrante que havia explicado aquele ponto de forma mais concisa. Na etapa final da edição, foi necessário inserir uma imagem de abertura no vídeo com o título do trabalho, uma música de fundo para tornar o vídeo mais dinâmico e renderizar o vídeo, para poder ser enviado aos colegas para a visualização em aula.

Além do vídeo teórico, fazia parte do trabalho apresentar uma aula utilizando a abordagem estudada. Para tanto, também optamos pela gravação prévia do material, mas usamos uma dinâmica um pouco diferente, como apresentaremos na seção 4 deste capítulo.

4 Prática Didática

No vídeo que gravamos para a prática didática, optamos por registrar a atuação de uma aula online de italiano básico, pela plataforma *Microsoft Teams*. Usando o conceito e as características da abordagem por tarefas, montamos o material para uma aula sobre a família e representamos os papéis de aluna e professor.

A nossa aula foi feita da adaptação de um material com o qual já tínhamos trabalhado anteriormente com os alunos do Celin, onde fomos professores bolsistas. A aula continha, originalmente, atividades que destoavam da abordagem por tarefas, além de ter sido pensada para ser trabalhada de maneira presencial e com vários alunos, incluindo, por exemplo, atividades em duplas. Por isso, não foi possível adaptar todas as atividades dessa aula, mas conseguimos aproveitar os materiais gráficos, os textos e algumas das atividades.

Para introduzir temática sobre a família, seus integrantes e descrições, em italiano, usamos da interculturalidade e apelamos para os conhecimentos de mundo do estudante brasileiro, com uma imagem da família Silva do programa de televisão “A Grande Família”. Fizemos a preparação e a introdução do assunto, e com uma árvore genealógica da família Silva, começamos a introduzir o vocabulário da aula. Quando o aluno já estava familiarizado com o tema, introduzimos um material autêntico, um texto enviado ao jornal italiano *La Repubblica*. A partir do texto, trabalhamos com tarefas para incorporar e aumentar o vocabulário, apresentar estruturas gramaticais e trabalhar as diferenças entre Brasil e Itália, no que diz respeito ao tema da configuração familiar.

No momento da gravação tivemos que usar nossas habilidades de atuação e improvisação, já que decidimos gravar uma simulação de aula particular *online* de LE, sem combinar as falas e os acontecimentos da aula. No fim, a nossa ideia deu certo, mas precisamos realizar vários cortes e um trabalho de pós-produção não tão simples, pois a nossa gravação havia ficado muito longa e com alguns trechos desnecessários.

Para quem assiste a nossa prática didática, é fácil perceber que a aluna não tem um nível de língua tão baixo quanto o que deveria ter em uma aula de nível básico, já que usa estruturas que geralmente são apresentadas em níveis mais avançados. Por isso, o professor acaba não tendo tanto o que corrigir. Mesmo tentando simular possíveis erros de um aluno iniciante de LE, não conseguimos incorporar as limitações que enfrentamos quando estamos

começando a estudar uma nova língua, mas fomos bem sucedidos em apresentar uma proposta de aula baseada em tarefas.

Referências

HAUPT, C. Abordagem por tarefas no ensino de LE: as atividades do Themen Aktuell. *Revista Odisseia* - PPgEL/ UFRN, [s. l.], v. 5, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2022/1457>>. Acesso em: 6 ago. 2020.

LUCE, M. S.; FINGER, I. O ensino de línguas por tarefas: um exemplo prático de sequência didática e o papel da saliência de elementos de gênero e de aspectos gramaticais nas etapas de pré e pós-tarefa. *Revista Língua & Literatura*, [s. l.], v. 10, p. 19-41, 2008. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/84/162>>. Acesso em: 6 ago. 2020.

XAVIER, R. P. 6º Período: *Metodologia do Ensino de Inglês*. Florianópolis: [s. n.], 2012. Disponível em: <https://castellano.ced.ufsc.br/files/2013/09/Rosely-livro-Metodologia-Ensino.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.

ABORDAGEM POR CONTEÚDO

Lucas Pereira Gioppo

Nicole Moya

1 Contextualizando

Nós, Nicole e Lucas, fazíamos parte dos estudantes em mobilidade acadêmica no primeiro semestre de 2020. Enquanto Lucas iria à Argentina, Nicole veio a Curitiba, da UFSC. A seguir, relataremos como foram ambas as experiências de se deparar com a pandemia e como ela afetou nossos planos universitários. Também descreveremos as vivências construídas no ambiente virtual da disciplina EM118.

Para mim, Nicole, 2020.1 foi meu primeiro semestre na UFPR. Sempre tive apreço e vontade de estudar na UFPR, dadas as minhas idas a Curitiba (sou do interior de São Paulo), mas o rumo da minha vida acadêmica foi outro e acabei sendo aprovada no Curso de Letras Espanhol da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), que também era outro lugar onde almejava estudar e, conseqüentemente, residi em Florianópolis por dois anos e meio.

Quando decidi me aventurar por Curitiba e adquiri a mobilidade acadêmica para a UFPR no começo do ano, nem imaginava o que iria acontecer. Uma pandemia parou o mundo e fez com o que o meu anseio de estudar e frequentar uma outra universidade tivesse que esperar. Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras Neolatinas foi a minha primeira disciplina cursada na UFPR. Mesmo que na modalidade do ensino remoto, consegui conhecer mais sobre a UFPR, estive em contato com a professora Fernanda Veloso, que sempre deu um enorme respaldo aos alunos, seja através de textos complementares acadêmicos para auxiliar nas dúvidas dos seminários, seja por meio de apoio ‘emocional’, já que ela sempre esteve aberta para conversar e auxiliar os alunos no que fosse preciso, ensinando-nos que um professor vai muito além de alguém que ensina um determinado conteúdo.

Foi uma experiência ímpar. Afinal, eu estava em uma nova universidade com discentes e docentes os quais eu ainda não conhecia e também tive meu primeiro contato com o ensino a distância. Apesar de todo o cenário atual, tudo saiu bem. As discussões durante nossos encontros todas as quintas-feiras sempre foram muito proveitosas tanto para o nosso

crescimento como professores, quanto para o nosso amadurecimento enquanto cidadãos. Mesmo diante de um cenário pandêmico, consegui colher frutos positivos, ambientar-me mais com as tecnologias atuais e compreender a importância dos métodos de ensino e da colaboração empática entre aluno e professor.

Quanto a mim, Lucas, a disciplina EM118 consta na grade da minha periodização do primeiro semestre de 2020, quando cursaria meu sétimo período no curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol. É verdade que não fazia parte dos meus planos pré-pandêmicos fazê-la, pois sairia no início do ano para uma mobilidade acadêmica em Tucumán, Argentina, pelo programa AUGM. Bem, a quarentena veio. E nos primeiros meses eu segui uma rotina difusa de estudos, sem muita ordem, que aos poucos tomava forma.

O convite da professora Fernanda para retomar (ou, no meu caso, iniciar) os trabalhos chegou em meados de maio, e o aceitei sem maiores problemas. Estar em casa e participar de aulas *online* nunca tinha sido parte de minha rotina até então. Foi uma experiência bastante diversificada poder entender como tudo tratava-se de uma dinâmica completamente distinta daquela a que sempre fomos tão habituados.

Estar sujeito às instabilidades de conexão à internet, ajudar os e as colegas (aqui, refiro-me aos colegas de classe, à professora e aos monitores, que compõem o ambiente de ensino e aprendizagem, imprescindível para todas as etapas da licenciatura) e ser ajudado também, certamente fez com que entendêssemos de que é composta a substância da alteridade nos ambientes universitários durante a pandemia da COVID-19. Sempre solícitos, Fernanda (professora) e Sweder (estagiário da Pós Graduação em Letras) fizeram questão de integralmente manter ativa a ponte de vias duplas de diálogo entre docentes e discentes, o que tornou a parte assíncrona dos estudos mais proveitosa, justamente por haver um “tira dúvidas” por perto.

De todos os modos, ou apesar de todos os modos, os e as participantes proporcionaram um ambiente agradável e propício para ensino e aprendizado das metodologias de ensino de língua estrangeira (LE), restando para mim como crítica somente a exorbitante dificuldade na lida com os editores de vídeo, que parecem alimentar-se de nosso desespero.

Saio dessa experiência mais bem ambientado com as disciplinas *online* e compreendendo mais amplamente que a excelência na educação é um direito, e sempre deve

mostrar-se como ferramenta de construção empática e fortalecimento humano de quem participa de seus babélicos caminhos.

Nas seções que seguirão, contaremos sobre as bases teórico-metodológicas que adotamos para nossos estudos e para a realização de um seminário dividido em duas partes, ou melhor, em dois vídeos. Num deles, falamos sobre a abordagem por conteúdo para ensino de LE e exploramos alguns pormenores dos enfoques comunicativos; no outro, colocamos em prática a abordagem - que se divide em “ensino baseado no conteúdo” e “ensino baseado na língua via conteúdo”.

Para o primeiro modo de aplicação, gravamos um vídeo em que Lucas fazia o papel de um professor de matemática e Nicole uma aluna; então, falando em língua espanhola, Lucas ensinou à aluna o Teorema de Pitágoras. Já no segundo, apesar de os papéis e a língua espanhola terem se mantido, o professor simulou com Nicole uma aula de Literatura para discutir a obra do Nobel colombiano Gabriel García Márquez *Cem Anos de Solidão* (1967) e sua adaptação para o formato televisivo das séries.

Também contaremos sobre alguns desafios que enfrentamos e como se deram os aprendizados durante as fases de preparação, realização e edição dos vídeos dentro do contexto de ensino a distância devido à quarentena imposta pela pandemia do COVID-19.

2 Abordagem por Conteúdo: bases teórico-metodológicas

Para explicar como se dá a aprendizagem de línguas por meio da abordagem por conteúdos, ainda que seja em termos gerais, é necessário fazer alguns apontamentos sobre a diferença entre método e abordagem no ensino de línguas estrangeiras, além de mostrar brevemente as origens de nosso objeto de estudo a partir dos enfoques comunicativos.

2.1 Metodologia, Método e Abordagem

Para a distinção entre método e abordagem, trabalharemos com as observações de Xavier (2012), que para pensar o fenômeno optou por definir também o termo *metodologia*. A autora o entende, portanto, como um estudo histórico das formas de se ensinar línguas estrangeiras, dizendo que “a disciplina Metodologia do Ensino visa a apresentar a história do

ensino de LE/L2 através de seus vários métodos e suas principais características” (XAVIER, 2012, p. 13).

Junto da maneira diacrônica de definir o termo, pensa-se também em metodologia de forma mais pragmática, em uma reflexão didática concomitante em que a disciplina Metodologia do Ensino “visa a analisar e discutir práticas diferenciadas de ação, buscando entender o *modus operandi* da prática educativa. Trata-se aqui de um sentido mais abrangente do termo.” (XAVIER, 2012, p. 13)

Nesse trânsito, entre perspectivas históricas e maneiras de se pensar o agora dentro da metodologia, estão sedimentadas as noções de método e de abordagem. Sendo ambas usadas para discutir as práticas didáticas, pode-se dizer que elas propõem caminhos para direcionar o trabalho docente, as escolhas de materiais, o trato com os alunos e alunas, o quanto se levará em consideração o contexto sócio-histórico de cada grupo de ensino, etc. Xavier (2012), ainda nesse tópico, dirá que

(...) não existe um jeito “certo” ou “errado”, “bom” ou “ruim” de ensinar uma LE, mas relações de causa e efeito a partir das tomadas de decisão do professor com relação ao conteúdo de ensino que escolhe, sua forma de condução, as atividades que propõe, a maneira de avaliar, entre outras questões metodológicas (p. 13).

Do ponto de vista da autora, e concordamos com ela, as pesquisas não podem direcionar-se a conclusões universalistas, nas quais se atinge um molde único que garante a excelência de ensino e aprendizagem. Trata-se então de escolhas adaptáveis, que garantam aos estudantes de LE o maior proveito possível dentro do contexto em que se encontram. Dentro dessas problemáticas, a distinção entre método e abordagem nos mostra que o segundo termo se mostrou mais eficaz que seu par, devido a justamente não ser uma proposta fixa.

Xavier (2012), sobre o método, afirmará que

a noção de método carrega uma prescrição metodológica, um conjunto de práticas sistemáticas, estáveis e fixas. Refere-se a um comportamento metódico com relação à apresentação do conteúdo de ensino. Tem poder normativo sobre o professor que deve conduzir sua prática de acordo com os preceitos estabelecidos pelo método. (p. 14)

Para entendê-lo com mais clareza, devemos pensar em práticas didáticas rígidas, estáticas, sistemáticas, que, quando adotadas, devem ser reproduzidas à risca. Apesar de conferir segurança à professora, por ela poder dominar um *modus operandi* que não se altera, os problemas de se pensar em método como prática didática residem na falta de flexibilidade, maleabilidade, no que diz respeito à adaptação do estudante com este ou aquele método de ensino.

Isso nos traz à noção de abordagem, similar em alguns pontos, porém antitética em outros, se comparada ao termo anterior. Novamente, Xavier (2012) observa que

abordagem pode ser definida como “uma verdadeira força [...] que orienta, dá consistência e rumo ao trabalho do professor”. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 22). Refere-se a sua filosofia de ação, que norteia “o processo ou operação global de ensino” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17), como as fases do planejamento de um curso, a produção e seleção de materiais, as decisões metodológicas e as formas de avaliar. (p. 12)

Afinal, abordagem é o conjunto de práticas somadas às experiências prévias do professor ou da professora. Somam-se a elas suas visões de mundo, seu modo de ser em sala de aula e seu entendimento de cada turma, cada aluno, cada aluna dentro do fazer docente. Assim como no método, há em “abordagem” o significado implicado de caminhos a serem seguidos, desta vez, porém, amplia-se o leque de escolhas, considera-se a possibilidade de um método não ser totalmente eficaz, e, assim, torna-se necessário encontrar outras maneiras de ensinar.

A vantagem é esta: valer-se da abordagem é conferir ao professor mais liberdade em suas didáticas. Todavia, pode também ser a desvantagem. Isso pode acontecer na medida em que o docente não se aprimore em conhecimentos científicos desenvolvidos nas pesquisas em educação, ensino e aprendizagem. Não é o caso de desvalorizar as formas de conhecimento não científicos dentro de sala de aula, mas sim de garantir que haja conciliação entre ciência e experiências de vida apoiada sobre solos não arenosos.

Por fim, temos aqui uma breve, porém essencial, diferenciação terminológica para o prosseguimento do capítulo. Seguiremos, a partir de agora, com perspectivas históricas e a explicação das possibilidades de funcionamento da abordagem por conteúdo, seus prós e seus

contras, e como a usamos para produzir nosso seminário e nossas aulas remotamente no contexto de isolamento social causado pela pandemia do COVID-19.

2.2 Perspectiva Histórica ou uma ramificação dos enfoques Comunicativos

Habilidades linguísticas são tradicionalmente divididas em escrita, fala, compreensão auditiva e leitura no ensino de LE. Métodos de ensino, como o Audiolingual ou o método de Gramática e Tradução, costumam exercitá-las separadas umas das outras, ou ainda priorizando apenas uma das habilidades. A exemplo disso, esse último método busca o ensino da língua-alvo a fim de seja possível ler textos clássicos, ou seja, a habilidade priorizada em sala de aula é a leitura. Para isso, o professor, cujo papel na sala de aula é central, pouco fala ou pede que seus alunos falem na língua-alvo e assim lhes fornece exemplos de registro escrito da língua e os ensina a lê-los. É, portanto, uma didática direcionada à compreensão de textos em LE.

Além dos citados acima, há vários outros métodos ou abordagens em que se faz o recorte das habilidades para se ensinar LE. Não se trata de escolher um em detrimento dos outros, mas sim de entender o que priorizam e como lidam com as habilidades linguísticas no ensino de LE.

Nesses movimentos, entre os anos 70 e 80 do século XX, Widdowson (1978), Wilkins (1972) e Hymes (1976) conceberam os princípios dos enfoques ou abordagens comunicativos (as) na didática de ensino de LE. Ao contrário dos métodos descritos nos parágrafos anteriores, a busca por proficiência linguística pensada aqui entende que a ênfase individual em cada habilidade linguística não confere eficiência comunicativa aos estudantes. Exposto em seu próprio título, a abordagem comunicativa considera que a eficiência comunicativa e a inserção em contextos linguísticos são fatores determinantes no aprendizado do aluno ou da aluna. Sobre isso, Pazzello (2005) diz que

a dinâmica deste modelo direcionado para a comunicação pede que o professor estabeleça situações que promovam a comunicação ao apresentar a necessidade real da troca de informação, pois "A comunicação real tem sempre um propósito." (LARSEN-FREEMAN, 2002, p. 129)97. Segundo PENNY UR (1997), o material para uso em sala de aula deve ser autêntico, com foco na habilidade comunicativa ao invés da produção de frases corretas

gramaticalmente. Por sua vez, o professor continua com o papel de facilitador, conselheiro e monitor no processo, ao passo que os aprendentes têm o papel de "responsáveis ou gerenciadores de seu próprio aprendizado" (p. 115).

A rigidez gramatical perde importância (torna-se ferramenta auxiliar, longe de ser desprezada, mas sim usada quando necessário). As interações comunicativas que reproduzem contextos linguísticos da língua-alvo e novas atribuições à centralidade do professor dentro de sala de aula são características que formam, em linhas gerais, as abordagens comunicativas.

Com o novo aporte teórico, que se mostra em vários aspectos diferente dos métodos tradicionais, novas abordagens foram criadas, mantendo como foco as possibilidades de comunicar-se em contextos de uso da LE. Dentre elas, citamos a Abordagem por Tarefas, a Abordagem Ncional-Funcional, a Abordagem por Gêneros e, por fim, a que descreveremos e explicaremos na próxima seção, a Abordagem por Conteúdos. Para saber mais, ver Xavier (2012, cap. 2)

2.3 Explicando a Abordagem por Conteúdos

A Abordagem por Conteúdos começa a ser moldada com Widdowson (1979), com o objetivo de integrar LE e conteúdos. Assim, assuntos de natureza acadêmica ou escolar podem ser inseridos nas práticas didáticas de ensino de LE ou, como veremos nos próximos parágrafos, no ensino em LE.

Conteúdos escolares podem ser exemplificados como o estudo dos relevos e do clima para Geografia, ou ainda de animais vertebrados e invertebrados para a Biologia, bem como assuntos das Ciências Humanas, como História ou Filosofia, etc. Além dos conteúdos escolares e acadêmicos, a didática dessa abordagem também permite que se ensinem conteúdos extracurriculares. Sobre isso, Xavier (2012) observa que “tópicos, temas ou questões de outra natureza podem também ser considerados como conteúdos (...). Isso incluiria assuntos como preconceito, drogas, solidariedade, esportes, ídolos e cinema.” (p. 37).

Também conhecida por sua sigla CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (MARSCH; LANGÉ, 2000), a abordagem por conteúdos considera que o aprendizado dos

alunos se dá de forma implícita a partir de “compreensão e produção de informações relacionadas ao conteúdo estudado” (XAVIER, 2012, p. 38). Sua aplicação é mais comum em escolas que oferecem imersão completa ou parcial em LE.

A integração entre língua e conteúdos promove, às suas maneiras, os pressupostos *holísticos* dos enfoques comunicativos, em que o aprendizado das competências linguísticas (ou também, aqui, de conteúdos) não se dá isoladamente, mas sim em plena simultaneidade. Isso não quer dizer que todas as habilidades se desenvolvam igualmente, ou seja, o nível da competência escrita não necessariamente será igual ao de leitura em um ponto x do aprendizado de LE.

Os níveis de desenvolvimento das habilidades dependem de vários fatores, como as predisposições do (da) aluno (a), como o (a) professor (a) ministra sua aula, podendo incentivar o aluno a exercitar um ou outro ponto de maneira mais efetiva, etc. Assim, Pazzello (2005) considera que

a Abordagem por Conteúdo acredita que o conteúdo das disciplinas escolares fornece subsídios ideais para o ensino de idiomas. Estes conteúdos servem de guias para a elaboração de objetivos tanto da disciplina como da língua em estudo, os quais precisam ser bem definidos e delineados a partir da necessidade comunicativa dos aprendentes. A noção de que a habilidade comunicativa vai além da habilidade oral e inclui a habilidade de ler, discutir, e escrever em outros campos do conhecimento (p. 119).

A partir do exposto, há na Abordagem por Conteúdos duas grandes ramificações que determinam, em linhas gerais, como se ensinará, e o que é priorizado em um ensino ou outro. Trata-se, então, do “ensino baseado no conteúdo” e do “ensino baseado na língua via conteúdo”. A seguir, diremos como elas funcionam.

O ensino baseado no conteúdo consiste em, através da LE, lecionar conteúdos de várias disciplinas, focando no aprendizado deste, e não tanto na avaliação linguística. Ou seja, a aula é ministrada em idioma estrangeiro o tempo todo com o objetivo de ensinar conteúdos de outras matérias. No vídeo que produzimos para este trabalho, por exemplo, simulamos uma aula de matemática feita em língua espanhola.

Ainda que a avaliação do ensino baseado no conteúdo não se volte prioritariamente para o desempenho dos alunos em termos linguísticos, e sim para o que entenderam do

assunto em específico, um dos principais objetivos desse modo de ensino é a aquisição de vocabulário em LE de termos usados em sala de aula. A aprendizagem de tais termos serve tanto para a terminologia técnica de determinada disciplina, quanto para a dinâmica em sala de aula, que, por sua vez, flexibiliza-se não só para uma matéria específica. Portanto, as estruturas linguísticas são aprendidas através do conteúdo.

Por outro lado, o ensino baseado na língua via conteúdo busca a proficiência na LE, ou, ainda, a capacidade de usar a LE para comunicar-se e falar sobre coisas que não necessariamente fazem parte da grade curricular, e sim compõem o quadro de aspectos culturais, por exemplo. Dessa forma, a língua em si torna-se o componente central nas estratégias didáticas adotadas pelo professor ou pela professora em sala de aula. Assim, possibilita-se ao aluno ou à aluna que desenvolva as competências linguísticas em diferentes contextos, pois, ao definir o conteúdo a ser estudado, a língua promove a multidisciplinaridade no aprendizado.

Esse formato de ensino permite que se façam debates em sala de aula sobre os mais variados temas. Assim como foi exemplificado em nossos vídeos uma aula de matemática em língua espanhola para demonstrar o ensino baseado no conteúdo, fizemos outra produção visual simulando uma aula de literatura e cinema em que falávamos também em língua espanhola sobre a adaptação para o formato de série do romance *Cem Anos de Solidão* (1967), do Nobel de literatura de 1982 Gabriel García Márquez. Usando-o como exemplo, Lucas, enquanto professor, além de fazer perguntas à Nicole (como aluna) e suscitar debate a partir da exposição de informações, buscava também lapidar o uso de língua da estudante, para que ela pudesse avaliar suas falhas. Ou seja, a avaliação é em primeiro lugar voltada para o desempenho em LE, os conteúdos são de certa forma pretextos (fato que não lhes tira nenhuma importância) para impulsionar o uso da língua em diversos contextos por parte dos estudantes.

Em nenhum dos casos, o professor deverá ensinar gramática, tal qual se veria em métodos mais tradicionais de ensino, o docente pode recorrer a ela se necessário, porém o foco é no ensino da língua em uso, em sua forma pragmática, dentro de seus contextos de fala. Para isso, a didática se vale de estratégias linguísticas, tais como: uso do vocabulário familiar e cognato, perguntas de compreensão (*do you understand? Avete capito?*), repetições e/ou reformulações de fala, enunciação clara e redução de velocidade na fala. Ou,

ainda, a professora pode usar estratégias não linguísticas, são elas: gestos, expressões faciais, mímicas, esquemas no quadro, figuras, símbolos e visualização de objetos. Para saber mais, confira Xavier (2012, p. 40).

2.4 Um Balanço Geral

Comparando vantagens e desvantagens, a Abordagem por Conteúdos pode ser muito efetiva se for bem utilizada, pois cria espaços de comunicação em LE sobre vários conteúdos, não somente escolares, mas também sobre outros aspectos da nossa sociedade (como cultura, preconceito, esportes, etc.) Assim, o discurso interativo entre docente e alunos promove reflexão crítica acerca do que se discute em aula e enriquece o conhecimento dos estudantes.

Em contrapartida, se mal utilizada, a abordagem por conteúdo pode se tornar uma mera transmissão de informações, descontextualizada da realidade dos alunos, pois nem sempre o saber institucionalizado escolar se relaciona com ela. Outros riscos existentes vão no sentido de a sala de aula, ao invés de abrir portas para a busca de conhecimentos, tornar-se uma bolha em que somente nela os alunos e alunas se comunicam em LE, deixando de lado aspectos culturais, a diversidade e o contexto local em detrimento do cumprimento de normas institucionais.

Em termos de língua, o que se privilegia nessa abordagem são compreensão oral e escrita, deixando de lado a ênfase gramatical. Entendemos que isso pode não ser benéfico para o ensino e para o aprendizado de LE, pois a gramática se unida ao ensino contextualizado pode desempenhar papel fundamental na compreensão estrutural da língua. Por exemplo, ao entender que em língua espanhola o pronome complemento sempre está posterior e unido ao verbo, torna-se mais fácil visualizar como se constrói na língua falada, na informalidade, a expressão “DALE” - com o verbo *dar* conjugado na segunda pessoa do imperativo seguido do pronome indireto *le*.

Por fim, avaliamos de maneira muito positiva a Abordagem por Conteúdos. É um aporte teórico e prático versátil e abrangente, permite a evolução tanto dos professores e professoras, quanto de seus (suas) estudantes. A seguir, falaremos sobre a produção do seminário.

3 Seminário

O tema do nosso seminário foi o da Abordagem por Conteúdo e nos baseamos em dois textos teóricos para elaborá-lo: o texto sobre Abordagem Ncional-Funcional de Rosely Xavier e o texto de Abordagem por Conteúdo, também escrito pela autora.

Na primeira parte do seminário, exploramos a teoria de Widdowson (1979) e a análise do autor sobre o que são conteúdos, juntamente com a explicação da CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), escrita por Marsch e Langé, em 2000. O foco da segunda parte foi a explicação da Língua via Conteúdo e dos aspectos positivos e negativos dessa Abordagem. Nós utilizamos a ferramenta *Microsoft Power Point* para a produção visual do nosso seminário e gravamos com o auxílio de nossos *smartphones* a explicação sobre o conteúdo. Na sequência, transformamos ambos os arquivos em um vídeo.

Foi um pouco complexa a edição do seminário, pois nenhum de nós tinha habilidade com edição de vídeo, mas juntos conseguimos aprender um pouco mais sobre os aplicativos que possuem essa função. Tentamos usar o tempo à disposição para mostrar ao nossos futuros docentes sobre como podemos utilizar as práticas didáticas da Abordagem por Conteúdos com um aluno. Eu, Nicole, confesso que nunca tinha trabalhado dessa forma antes, mas o resultado foi gratificante. Foi completamente distinto do que estou habituada a fazer nesses anos de graduação: ter que gravar um vídeo com a minha voz explicando os *slides* e fazer tal apresentação com alguém próximo, mas, ao mesmo tempo, fisicamente distante.

A produção do seminário e dos vídeos, para mim, Lucas, foi de certa forma atípica. Gravar as aulas não foi nada exaustivo, muito pelo contrário, creio que foi possível, ao menos um pouco diante do contexto de pandemia, divertir-se. Os maiores problemas da composição dos trabalhos, de fato, estiveram na querela tecno-homérica com as plataformas de edição.

Conto brevemente minha jornada. O editor anexo ao meu notebook no máximo corta vídeos. Não funciona. Fiz o download do *Windows Movie Maker*, e o formato MP4 das gravações não é compatível com o programa, e converter para outro levaria muito tempo, pois conversores *online* não suportavam o peso dos vídeos. Busquei um porto seguro: a amostra grátis de (creio) sete dias do *Adobe After Effects*, e minha frustração esteve no fato de as configurações do meu computador não serem compatíveis com o “peso” do programa. Num outro programa, de cujo nome me esqueci, consegui sem maiores dificuldades editar os

vídeos, porém, depois de salvos e renderizados, vi que as condições para essa facilidade eram o áudio ser cortado na metade do vídeo e a presença ilustre de uma imensa marca d'água do logotipo do editor no meio da tela de exibição. Sem energias, com pouco tempo e pouca perspectiva de futuro, apelei aos *apps* de celular disponíveis para *Android*. Finalmente encontrei um editor chamado *Viva Video*, e ele cumpriu de certa forma aquilo de que necessitava.

Com mais um auxílio do editor anexo à galeria do celular, terminei o décimo terceiro trabalho hercúleo e consegui, enfim, subir os vídeos para o *youtube*. Apresentá-los, comentar com os colegas e com a professora Fernanda sobre as características da abordagem (tanto em si quanto em comparação com as apresentações anteriores dos e das colegas) foi um ótimo momento de intercâmbio de conhecimentos e interação sobre os embasamentos de cada apresentação. Ainda nos sobrou espaço para um elogio à língua espanhola dentro do contexto latino americano, em que defendemos com muito afincio o ensino do idioma nas escolas, adaptado às nossas condições continentais.

4 Prática Didática

Em nosso vídeo para a aula prática, fizemos uma divisão baseada no livro de Xavier, *Metodologia do Ensino de Inglês* (2012), no qual a autora apresenta a abordagem de duas maneiras: o Ensino Baseado no Conteúdo (*content-based teaching*) e o Ensino Baseado na Língua via Conteúdo (*language-based teaching*). A aula foi ministrada pela plataforma online *Skype*, o que, devido ao surgimento do SARS-CoV-2, foi uma alternativa digital onde pudemos realizar a aula prática.

Na primeira parte do vídeo, mostramos o Ensino Baseado no Conteúdo, no qual Lucas fez o papel de docente e eu, Nicole, de discente. Por ser a parte do ensino BASEADO no Conteúdo, nós escolhemos uma disciplina bem distante da nossa área: Matemática, mais especificamente a Teoria de Bhaskara, já que o Ensino Baseado no Conteúdo é utilizado na maioria das vezes em escolas bilíngues, onde disciplinas como Ciências e Matemática, por exemplo, são dadas na LE. Como nesse ensino o maior foco é aprender o conteúdo em si, e não a língua, Xavier (2012) aponta que

as atividades são específicas ao assunto estudado, buscando estimular o raciocínio e a reflexão através do uso da L2/LE. Os alunos são avaliados com base no seu domínio do conteúdo. A proficiência na L2/ LE não é determinante na avaliação. (p. 39)

Em relação à segunda parte da aula prática, utilizamos o chamado Ensino Baseado na Língua via Conteúdo. Nesse caso, segundo Xavier (2012), “os alunos são avaliados com base no seu domínio do conteúdo. A proficiência na L2/ LE não é determinante na avaliação” (p. 39). Para utilizar esse ensino, o professor Lucas selecionou o livro de Gabriel García Márquez *Cem Anos de Solidão* (1967) e sua adaptação para o cinema. Como nesse ensino o foco é a LE, e não o conteúdo, os assuntos na maioria das vezes não são de natureza apenas acadêmica e escolar, diferentemente do Ensino Baseado no Conteúdo.

O fruto da nossa prática didática foi enriquecedor, evidenciamos a distinção entre os “ensinos” mencionados anteriormente e pudemos refletir sobre o nosso de maneira dialógica. Ensinar e aprender em meio à pandemia e a tantos outros desmontes na educação pública é um ato de plena e árdua resistência. Sairemos todos e todas fortalecidos e fortalecidas de experiências como essas, dando prosseguimento ao belo legado que constroem nossos excepcionais professores e professoras, formando-nos tanto enquanto universitários e universitárias, como enquanto futuros professores e professoras, travessia.

Referências

GRANDO, J. MACEDO DE, M. *Adaptação: o contraste entre o ensino tradicional e a interferência da era digital no processo de ensino*. Universidade Paranaense, 2015.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: Wilkins, D. A. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

MARSCH, D.; LANGÉ, G. (Eds.) *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlândia: University of Jyväskylä, 2000. Disponível em: <www.clilcompendium.com/luk.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020

PAZZELLO, E. *Pedagogia de Projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira em escola regular de 5a a 8a séries: convicção ou modismos?* (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

XAVIER, R. P. *Metodologia do Ensino de Inglês*. 1. ed. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011. v. 1. 186p.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford Oxford University Press, 1978.

_____. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WILKINS, D. A. *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MFT Press, 1972.

Seção II - MÍDIAS: SEMINÁRIOS TEÓRICOS E PRÁTICAS DIDÁTICAS

Gramática e Tradução

Seminário do Método de Gramática e Tradução: https://youtu.be/JlKbvu_-GZo

Prática Didática do Método de Gramática e Tradução: https://youtu.be/TQmuJFTG_Kc

Método Audiolingual

Seminário do Método Audiolingual: <https://youtu.be/n3sPwUVOJOM>

Prática Didática do Método Audiolingual: <https://youtu.be/FseFeXX82QY>

Abordagem Humanista

Seminário da Abordagem Humanista: <https://youtu.be/5uvUPUHLNl8>

Prática Didática da Abordagem Humanista (Sugestopedia): <https://youtu.be/dqF5r-PM-Xc>

Abordagem por Tarefas

Seminário da Abordagem por Tarefas: <https://www.youtube.com/watch?v=VdhGa0koHFQ>

Prática Didática da Abordagem por Tarefas: <https://www.youtube.com/watch?v=PKITUs24d64>

Abordagem por Gêneros

Seminário da Abordagem por Gêneros: <https://youtu.be/cTjRdliZMPA>

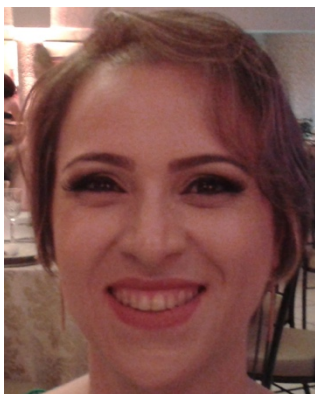
Prática Didática da Abordagem por Gêneros: <https://youtu.be/GNKAi7O3cig>

Abordagem por Conteúdo

Seminário da Abordagem por Conteúdo: https://www.youtube.com/watch?v=g_NozcyJJ_8.

Prática Didática da Abordagem por Conteúdo: <https://www.youtube.com/watch?v=rJo1-Nlyt8Q&t=31s>.

SOBRE OS AUTORES E OS ORGANIZADORES



Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim – Doutora (2008) e Mestre (2002) em Linguística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira (LE) pela UNICAMP; Especialista em Linguística Aplicada ao ensino de LE pela FECILCAM/UNESPAR (1997); Licenciada em Letras Português e Inglês pela FECILCAM/UNESPAR (1993). É professora Adjunta de Língua Inglesa da Universidade Federal do Paraná, lotada no SEPT, onde coordena o GPLEM - Grupo de Pesquisa em Línguas Estrangeiras Modernas. Participa do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura da UFPR, coordenado pela Professora Doutora Clarissa Menezes Jordão e do Grupo de Pesquisa Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras, sediado na USP e liderado pelos Professores Doutores Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Walkyria Maria Monte Mor. Tem experiência na área de Letras e de Linguística Aplicada e seus principais temas de interesse são: Letramentos (multiletramentos, novos letramentos e letramento crítico) no ensino de LE, inglês como língua internacional e/ou franca e formação de professores de LE.

Ana Carolina Oliveira Freitag – Possui graduação em licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Paraná (2018). Atuou como professora voluntária no projeto de extensão PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária) entre os anos de 2015 a 2018. Participou como professora bolsista/voluntária no projeto de extensão Formação em Línguas para Fins Acadêmicos (2018- 2019). É graduanda de Letras Português e Espanhol Bacharel em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é professora de português na Rede Pública de Ensino. Interessa-se pelo Ensino de LE e de português como língua materna.





Denis Maciel Pedroso – Graduando em Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, cursou o Bacharelado em Estudos Literários, entre 2008 e 2011, retornando à UFPR, em 2020, para concluir o curso em Licenciatura. Também é aluno dos cursos de Espanhol, Inglês e Francês do Celin/UFPR, desde 2018. Possui interesse no estudo de literatura, línguas e linguagens, com ênfase no Espanhol e sua cultura. Ainda sem experiência pedagógica, pretende iniciar essa trajetória, nesse período final de sua formação.

Fernanda Silva Veloso – Possui graduação em Letras - Português e Italiano pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (2007), e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012) com período de doutorado-sanduíche na Università per Stranieri di Perugia (2010). Atualmente é professora de "Metodologia e Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas", "Prática de Docência de LEMs Neolatinas" no curso de Letras UFPR e "Linguagens: leitura e escrita" no curso de Pedagogia UAB UFPR. É vice-coordenadora do projeto de extensão "Formação em Idiomas para a Vida Universitária" e é coordenadora institucional do programa Residência Pedagógica UFPR/CAPES e CI representante do Estado do Paraná no FORPIBID-RP. Tem experiência na área de ensino de Línguas, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística aplicada, língua estrangeira, formação de professores, avaliação, compreensão oral e língua italiana.





Isabel Ribeiro – Graduanda em Licenciatura em Letras - Português e Italiano na Universidade Federal do Paraná. Iniciou o curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês em 2012 e atuou como bolsista no PIBID - Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência entre 2012 e 2016. Trabalha como instrutora de inglês há oito anos e pretende conquistar o diploma triplo. Interessa-se em linguística aplicada, literatura infanto-juvenil, idiomas e escrita criativa.

Lucas Pereira Gioppo – Graduando em Licenciatura em Letras - Português e Espanhol na Universidade Federal do Paraná. Desenvolveu atividades na produção de textos em língua portuguesa e também no ensino de espanhol com o amparo da linguística textual e da literatura no Programa Institucional de Iniciação à Docência, durante todo o ano de 2017 e no segundo semestre de 2018. Dá aulas particulares de língua espanhola e possui uma iniciação científica em estudos literários, convergindo os temas literatura, estudos cognitivos e pragmática. Interessa-se e estuda de forma autônoma conteúdos relacionados à literatura latinoamericana em prosa dos séculos XX e XXI.



Maiara Afonso de Lima – Possui curso técnico em Processos Fotográficos pelo Instituto Federal do Paraná e atualmente é graduanda de Licenciatura em Letras - Italiano e Português na Universidade Federal do Paraná. Atuou como pesquisadora e professora bolsista de italiano no Centro de Línguas e Interculturalidades da UFPR (CELIN) e faz estágio no CCTG - Centro Cultural Teatro Guaíra como assistente de revisão de texto e material gráfico. Participa de uma pesquisa (iniciação científica) sobre a prosa literária brasileira dos anos 1920, seu plano de trabalho tem ênfase no autor Lima Barreto. Interessa-se por literatura e artes no geral, idiomas e linguística.

Marcio Rivabem Winheski – Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela UFPR. Graduando em Licenciatura Letras Português e Italiano pela UFPR. Atuou como docente no ensino médio, técnico e profissionalizante e atua como bolsista no Projeto de Formação em Idiomas para a Vida Universitária (FIVU) da UFPR. Áreas de interesse e pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada.



Mariana Soares de Andrade – Graduanda de Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Paraná. Participou do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) em que desenvolveu atividades voltadas para o Ensino de Espanhol. Atua como pesquisadora e professora bolsista de Português como Língua Estrangeira no Centro de Línguas e Interculturalidades da UFPR (CELIN). Interessa-se por Reescrita Textual, Ensino de LE e Políticas Linguísticas do Ensino de Língua Espanhola no Brasil.

Nicole Moya – Graduanda em Letras Espanhol na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e realizando mobilidade estudantil, na Universidade Federal do Paraná. Atuou com alunos com deficiência pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) na Universidade Federal de Santa Catarina durante todo o ano de 2019. Falante de Espanhol e Inglês e fotógrafa de analógica nas horas vagas, com foco em sempre mostrar a cultura jovem latina. Interessa-se em literatura, idiomas e fotografia.





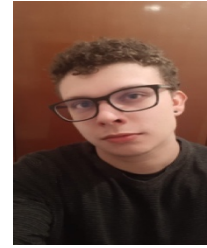
Paula Garcia de Freitas – Possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014), mestrado em Letras (Língua e Literatura Italiana) pela Universidade de São Paulo (2008) e Bacharelado e Licenciatura em Letras - Português e Italiano pela Universidade de São Paulo (2003). É professora de italiano do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná e atua principalmente nos seguintes temas: metodologia de ensino, língua italiana, ensino de línguas, aprendizagem de línguas e cultura italiana, formação de professores (de línguas). É mãe da Helena, que nasceu em 2011, e da Marília, de 2016.

Sweder Souza – Sueder S. de Souza, assinatura Sweder Souza, é Doutorando e Mestre (2020) em Letras/Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPG-Letras/UFPR). Participa do Grupo de Pesquisa: Intercompreensão, Didática do Plurilinguismo e Políticas de Línguas (FLORES/UFPR/CNPq). Tem experiência nas áreas de Comunicação, Linguística, Linguística Aplicada e Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Políticas Linguísticas; Currículo; Língua(gem), Texto e Discurso; Língua Portuguesa (materna/estrangeira); Didática das Línguas com Abordagens Plurais; Educação e Tecnologias.



Victor Hugo da Silva – Possui curso técnico em Edificações pelo Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba e atualmente é graduando de Licenciatura em Letras Português/Italiano pela Universidade Federal do Paraná. Participou do projeto de extensão “Prática Docente de Língua Estrangeira em Foco” de 2017 a 2018 e atuou como pesquisador e professor bolsista de língua italiana no Centro de Línguas e Interculturalidades da UFPR (CELIN) de 2018 a 2020.

Vinícius Peretti – Graduando de Letras Licenciatura em Português/Italiano na Universidade Federal do Paraná e possui curso técnico profissionalizante em Informática pelo TECPUC. Trabalhou como pesquisador e professor bolsista de italiano no Centro de Línguas e Interculturalidades do Paraná (CELIN) e atualmente lida com produções audiovisuais. Possui interesse em linguística, literatura e nos pontos de contato dessas com os meios digitais.



ORL

ISBN: 978-65-86233-58-2

